



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Funciones cognitivas, habilidades psicolingüísticas y
lectoras en estudiantes bilingües y monolingües de
segundo grado de primaria**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Psicología

AUTOR

Esther Mariza VELARDE CONSOLI

ASESOR

Dra. Lupe Célica GARCÍA AMPUDIA

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Velarde, E. (2019). *Funciones cognitivas, habilidades psicolingüísticas y lectoras en estudiantes bilingües y monolingües de segundo grado de primaria*. Tesis para optar grado de Doctora en Psicología. Unidad de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

METADATA COMPLEMENTARIA

- Código ORCID de la asesora

Lupe Garcia Ampudia: <https://orcid.org/0000-0002-1204-660X>

- Ubicación geográfica

Socos – Huamanga: 13°12'39"S 74°17'15"O

Cantagallo (Rímac – Lima): 12°2'7" S, 77°1'38" W

Pachacútec (Ventanilla – Callao): 11°51'20"S 77°04'25"O

- Año o rango de años que duró la investigación: 2019



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIDAD DE POSGRADO
Calle Germán Amézaga N.º 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3208



UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

Siendo las 10:00 horas del día lunes 18 de noviembre de 2019, en el Auditorio "Raúl González Moreyra" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amézaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Dr. Juan Anibal Meza Borja e integrado por:

Dr. Juan Anibal Meza Borja	(Presidente)
Dra. Lupe García Ampudia	(Asesora)
Dr. Víctor Montero López	(Miembro)
Dra. Ana Delgado Vásquez	(Informante)
Dr. Pedro García Pizarro	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología de la Magister **ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada **Funciones cognitivas, habilidades psicolingüísticas y lectoras en estudiantes bilingües y monolingües de segundo grado de primaria**, con el fin de optar el Grado Académico de **DOCTOR EN PSICOLOGÍA**.


Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Doctor, obteniendo la siguiente calificación.

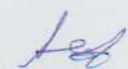
18 (dieciocho), muy bueno


A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

Doctor en Psicología

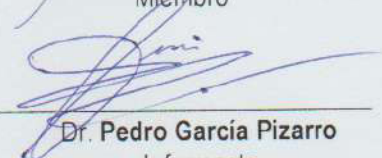
Se extiende la presente ACTA a las 11:51 del 18 de noviembre de 2019.


Dr. Juan Anibal Meza Borja
Presidente


Dra. Lupe García Ampudia
Asesor


Dr. Víctor Montero López
Miembro


Dra. Ana Esther Delgado Vásquez
Informante


Dr. Pedro García Pizarro
Informante

***Al maestro ejemplar, profesional comprometido y pionero de las investigaciones psicolingüísticas, el Dr. Raúl Gonzáles Moreyra
A nuestro equipo de investigación formado por Ricardo Canales, Susana Lingán y Magali Meléndez y los estudiantes de educación y psicología quienes orientaron sus esfuerzos para ofrecerles una vida más digna a nuestros niños peruanos, especialmente a los de sector bilingüe.***

“Nada enriquece tanto los sentidos, la sensibilidad, los deseos humanos, como la lectura. Estoy completamente convencido de que una persona que lee, y que lee bien, disfruta muchísimo mejor de la vida...”.

(Mario Vargas Llosa)

AGRADECIMIENTOS

Deseo reconocer a mi asesora, la Dra. Lupe García Ampudia a quien admiro y aprecio de corazón y, a los profesionales competentes de la Facultad de Psicología quienes contribuyeron a mi formación.

A Susana Lingán que me ayudó a procesar los datos estadísticos demostrando, una vez más, su excelente calidad profesional.

A nuestro equipo estudiantil en la investigación, Dulce Iglesias Landa, Vanessa Jurado Mandujano, Anaís Pablo Villanueva, Yoli Rodríguez Meléndez y Anthony Trujillo Másfil de la especialidad de Primaria de la Facultad de Educación (UNMSM) y, a Angélica Pizarro Negrón, Helen Silva Gutiérrez, Flor Bastidas Alvarado, Juan Ramírez Mendoza y Jorge Luis Torres de la Facultad de Psicología de la UNMSM.

A los niños y niñas y Directores, Mg. Lupe Silvia Condor Anco de la Institución Educativa N° 5142 “Virgen de Guadalupe” de Pachacútec, la Directora Doris Muñoz Sánchez de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe, Comunidad “Shipiba” y de las instituciones educativas “Santa Rosa de Cochabamba” y “Luyanta” en Socos (Ayacucho) y la institución educativa estatal de Pilancucho en Huamanga, también en Ayacucho. Gracias por el apoyo y acogida que nos brindaron al realizar la investigación.

A mi hijo, quien es mi soporte emocional de manera permanente. A Margareth Pujay por su constante aliento y su apoyo en la corrección de estilo y diseño.

A mi bello y sufrido país al que amo intensamente y al que deseo ver libre de injusticia, inequidad, corrupción y violencia.

INDICE GENERAL

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
CAPÍTULO I	8
INTRODUCCIÓN.....	8
1.1 Situación problemática	14
1.2 Formulación del problema.....	18
1.3 Justificación teórica	19
1.4 Justificación práctica	21
1.5 Objetivos	21
1.5.1. <i>Objetivo general</i>	21
1.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	22
CAPÍTULO II	23
MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación	23
2.2 Antecedentes de investigación	26
2.3 Bases teóricas.....	33
2.3.1 <i>Adquisición del lenguaje y desarrollo de la lectura</i>	33
2.3.2 <i>El desarrollo lingüístico en contextos de interferencia</i>	42
2.3.3 <i>La población bilingüe castellana</i>	45
2.3.4 <i>El problema del bilingüismo en el Perú</i>	53
2.3.5 <i>La evaluación censal en las zonas rurales</i>	58
2.3.6 <i>Características de los docentes de EIB</i>	72
2.3.7 <i>Propuesta pedagógica del Ministerio de Educación del Perú ante los escenarios lingüísticos</i>	77
2.3.8 <i>Los procesos del lenguaje</i>	82
2.3.9 <i>Los procesos de la lectura</i>	87
2.3.10 <i>Los métodos de la lectura</i>	91
CAPÍTULO III	93
MÉTODO	93
3.1 Tipo de investigación.....	93
3.2 Hipótesis.....	94
3.2.1. <i>Hipotesis general</i>	94

3.2.2. Hipótesis específicas	95
3.3 Definición de variables	96
3.4 Población y muestra	100
3.5 Instrumentos y materiales	104
3.5.1 Test de matrices progresivas de Raven	104
3.5.2 Test de lenguaje oral (ELO).....	107
3.5.3 Test de evaluación de los procesos de la lectura (PROLEC-R).....	109
3.6 Procedimiento de recolección de datos	114
CAPÍTULO IV	116
RESULTADOS	116
Análisis e interpretación de resultados	116
DISCUSIÓN	140
CONCLUSIONES.....	159
RECOMENDACIONES	161
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO 1	170
ANEXO 2.....	173
ANEXO 3.....	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	71
Tabla 2	102
Tabla 3	111
Tabla 4	112
Tabla 5	117
Tabla 6	119
Tabla 7	120
Tabla 8	122
Tabla 9	123
Tabla 10	125
Tabla 11	126
Tabla 12	128
Tabla 13	129
Tabla 14	132
Tabla 15	133
Tabla 16	134
Tabla 17	136
Tabla 18	138
Tabla 19	139

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Niveles de Lectura.....	35
<i>Figura 2.</i> Estructura de la Mente Lingüística.	38
<i>Figura 3.</i> Operaciones de la Mente Verbal.	39
<i>Figura 4.</i> Formas Dialectables del Español.....	47
<i>Figura 5.</i> Formas Dialectables del Español.....	48
<i>Figura 6.</i> Formas Dialectables del Español.....	49
<i>Figura 7.</i> Formas Dialectables del Español.....	50
<i>Figura 8.</i> Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).	59
<i>Figura 9.</i> Períodos de Aplicación de la ECE en EIB.....	60
<i>Figura 10.</i> Resultados Generales L2 (2008-2015).	61
<i>Figura 11.</i> Resultados L1 Grupo QUECHUA-CUSCO COLLAO (2008-2014).....	62
<i>Figura 12.</i> Porcentaje del Grupo QUECHUA CUSCO-COLLAO que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2. <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)	63
<i>Figura 13.</i> Resultados L1 Grupo AIMARA (2008-2014).	64
<i>Figura 14.</i> Porcentaje de Grupo AIMARA que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.	65
<i>Figura 15.</i> Resultados L1 grupo AWAJÚN (2008-2014). <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016).....	66
<i>Figura 16.</i> Porcentaje del Grupo AWAJÚN que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.....	67
<i>Figura 17.</i> Resultados L1 grupo SHIPIBO (2008-2014). <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016).....	68
<i>Figura 18.</i> Porcentaje del Grupo SHIPIBO que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.....	69
<i>Figura 19.</i> Evaluación en Lengua Originaria por Grupo Lingüístico.	70
<i>Figura 20.</i> ¿Tiene usted Título Profesional en Educación?. <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016).....	72
<i>Figura 21.</i> ¿Cómo obtuvo su Título en Educación?.	73
<i>Figura 22.</i> Dominio de la Lengua Originaria de los Docentes. <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)	74

<i>Figura 23.</i> Uso del Castellano en el Aula EIB ¿La mayor parte de su enseñanza EIB la hace en castellano?.....	75
<i>Figura 24.</i> ¿Por qué?	76
<i>Figura 25.</i> Algunas percepciones del Docente ¿Cuál de los siguientes servicios o apoyos es el que más necesita?. <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)	77
<i>Figura 26.</i> Escenario 1. Educación Primaria. La Lengua Originaria es la Lengua Materna y Predomina en la Comunicación de los Niños. Muy Pocos Hablan Castellano. <i>Fuente.</i> Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016).....	78
<i>Figura 27.</i> Escenario 2. Educación Primaria. La lengua originaria es la lengua materna, pero también manejan el castellano.....	79
<i>Figura 28.</i> Escenario 3. Educación Primaria. Hablan el castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria.....	80
<i>Figura 29.</i> Escenario 4. Educación Primaria. Hablan solo Castellano y la Lengua Originaria ha sido Desplazada.	81
<i>Figura 30.</i> Sub Procesos que Intervienen en la Comprensión Oral o Percepción del Habla.	84
<i>Figura 31.</i> Sub Procesos que Intervienen en la Producción Oral.	86

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo fundamental determinar si existían diferencias en el razonamiento analógico (inteligencia no verbal) y cada uno de los sub procesos de expresión verbal y de los subsistemas que conforman la lectura en escolares de instituciones educativas donde se imparte educación en castellano pero con influencia de habla originaria como es el caso de las lenguas amazónicas (shipibo) y de las lenguas andinas como el quechua, frente a aquellos que no presentan interferencias de lenguas originarias (niños hispanohablantes). La muestra estuvo conformada por 24 alumnos de primer y segundo grado de una institución educativa de la zona rural de Socos, 30 estudiantes de una escuela de Huamanga (capital de Ayacucho) ambos enseñados en lengua castellana, 30 estudiantes de la comunidad Shipiba localizados en el asentamiento de Cantagallo a quienes se les impartía educación en castellano y, por último, 30 alumnos hispanohablantes de Pachacútec en el distrito de Ventanilla (Callao). Se encontraron diferencias de carácter significativo entre los estudiantes de diferentes contextos sociolingüísticos en la tarea de discriminación de fonemas, fono articulatorio, la tarea de recordar frases, elaborar oraciones a partir de una palabra dada, describir acciones luego de observar una lámina. En las tareas de Vocabulario I y Vocabulario II, también, los alumnos de Socos alcanzaron las más bajas calificaciones. Con respecto a la lectura se encontraron discrepancias significativas en los cuatro escenarios lingüísticos. En las tareas Nombre y sonido de letras, Igual-Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Estructuras gramaticales, Signos de puntuación, Comprensión de oraciones y en Comprensión de textos, siendo los estudiantes de Ventanilla quienes obtuvieron mejor rendimiento y, en ese caso, los de Cantagallo quedaron en último lugar. En cuanto al razonamiento de tipo analógico la situación fue similar.

Palabras claves

Bilingüismo sustractivo, sub procesos orales del lenguaje, lectura, razonamiento analógico.

ABSTRACT

The main of this study was determine if there are differences in analogical reasoning (non-verbal intelligence) and in each of the sub-processes of oral and reading language in students of schools where education is provided in Spanish but with influence of native languages like Quechua and Amazonian languages (Shipibo), compared to those that do not present interferences of native languages (Spanish-speaking children). The sample consisted of 24 first and second grade students from an educational institution in the rural area of Socos, 30 students from a school in Huamanga (capital of Ayacucho) both taught in Spanish, 30 students from the Shipiba community located in the Cantagallo settlement who were taught in Spanish and, finally, 30 Spanish-speaking students from Pachacútec in the Ventanilla district (Callao). Significant differences were found between these students with different sociolinguistic realities. In the task of auditory phonemic discrimination, articulatory phonology, verbal memory of sentences, composition of sentences given a word, description of actions from a sheet. In the tasks of Vocabulary I and Vocabulary II also the children of Socos, obtained the lowest scores. Regarding reading, significant differences were found in the four linguistic scenarios. In the tasks Name and sound of letters, Equal-Different, Reading of words, Reading of pseudowords, Grammatical structures, Punctuation marks, Understanding of sentences and in Understanding of texts, being the students of Ventanilla who obtained better performance and, for that Once, the people of Cantagallo were in last place. Regarding non-verbal intelligence, measured from analogical reasoning, the situation was similar.

Key words:

Subtractive bilingualism, sub processes of the oral language, psychological processes of reading, analogical reasoning.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El Perú es un país fragmentado y su fragmentación es múltiple (González, 2008). Es histórica, puesto que aún no ha logrado constituirse como nación a pesar de haber transcurrido casi 500 años del llamado “encuentro de dos mundos”. Es geográfica, porque sus diferencias territoriales (franjas desérticas en la costa, cordilleras que alcanzan alturas por encima de 3000 metros en la sierra y una selva tropical, algunas veces, inextricable e inhóspita) hacen difícil la comunicación e integración. También es cultural debido a que sus usos y costumbres no son muchas veces tolerables por sectores de la población que expresa sus diferencias. Además, sufre una fragmentación social porque coexisten dos realidades económicas totalmente disímiles: Existen sectores económicos que aún se encuentran a nivel de recolectores primitivos y que sobreviven en condiciones de extrema pobreza y marginación y, otros, que gozan de beneficios económicos vinculados al poder y a un alto nivel de desarrollo tecnológico y educativo. En esa realidad desigual existen minorías históricamente postergadas cuyas diferencias y falta de oportunidades se hace más palpable y evidente en el campo educativo. Así se tiene que, estos sectores, alcanzan bajos niveles de desempeño en las pruebas de lectura, escritura y ciencias que, periódicamente, evalúan tanto organismos internacionales (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE; Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE o el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA)

como nacionales (Evaluación Censal de Estudiantes, ECE-Ministerio de Educación del Perú), mostrando diferencias alarmantes entre el rendimiento de los estudiantes de zonas rurales y amazónicas con los de zonas urbanas. La Evaluación Censal es una evaluación a gran escala que cada año aplica el Ministerio de Educación del Perú para recoger información acerca del nivel de aprendizaje de los estudiantes peruanos. Actualmente evalúa a los niños de segundo y cuarto grado de educación primaria (en el caso de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB) y segundo año de secundaria. Utilizando el Modelo Rash se obtiene resultados que ubican a los estudiantes en varios niveles: *Previo al Inicio*, *En Inicio*, *En Proceso* y *Satisfactorio*. El esperado es el nivel *Satisfactorio* porque es aquel donde el estudiante se desempeña de acuerdo a las exigencias propias de su grado escolar y está preparado para enfrentar los retos de aprendizaje del siguiente ciclo. Según el Ministerio de Educación, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada en 2016 mostró que se lograron avances en Matemática, tanto en primaria (en el caso de los niños de segundo grado de primaria el progreso en Matemática según el Ministerio en el nivel *Satisfactorio*, obtuvieron 7 puntos más subiendo de 26.6% obtenido en el 2015 a 34.1% en el 2016) como en secundaria (el avance fue de 2 puntos, de 9.5% en 2015 a 11.5% en 2016) especialmente en regiones con altos índices de pobreza. En cuanto a la lectura, el MINEDU concluye que los resultados no muestran avances respecto de la ECE 2015 principalmente en primaria. Así, para segundo grado, el porcentaje de alumnos en el nivel *Satisfactorio* descendió de 49.8% a 46.4%, y en segundo grado de secundaria fue de 14.7% a 14.3%, (MINEDU, 2017).

El Perú, del total de estudiantes a nivel nacional, 2516 estudian educación secundaria (INEI, 2016), representando el 84% de adolescentes entre 12 y 16 años a nivel nacional, puesto que un 20% de jóvenes peruanos, entre 15 y 24 años, no estudian ni trabajan. De este grupo, el 11% asiste en condición de atraso escolar (por encima de la edad promedio) y un 69% la concluye. La tasa de repitencia en educación secundaria es de 3% y un 7% de deserción escolar. En cuanto a sus competencias educativas, según la última evaluación censal, solo el 14% comprenden lo que leen y un 11.5% es capaz de resolver problemas

matemáticos. Por ello, del 50% de jóvenes que al concluir sus estudios secundarios postulan a la educación superior, ingresan solo un 35%. El resto no sigue estudios superiores al concluir la escuela a pesar de determinarse la existencia de un 22% de probabilidad de ser pobre con solo educación secundaria completa.

En el caso de América Latina, cada año de estudios superiores representa un 10% más en los ingresos personales. Elías Neira, Presidente del Comité de la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE) Educación 2017 opina que nada ha cambiado en este nivel en los últimos 50 años porque, además, solo se destina un gasto público por persona de poco más de mil dólares, presupuesto que se encuentra triplicado en países como Argentina y Chile (La República, 2017).

En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fueron evaluados en lectura en lengua originaria y castellano como segunda lengua 23 mil 227 alumnos de cuarto grado que estudiaban en 2249 instituciones educativas. El Ministerio de Educación reconoce que se mantiene una significativa brecha entre la zona urbana y la rural a pesar de los logros obtenidos en esta última en matemáticas, al avanzar de 12% a 17% en el nivel *Satisfactorio*. Ellos lo atribuyen a los efectos de su *Programa de Acompañamiento Pedagógico Multigrado*.

Si partiendo de estas lamentables cifras se analizan los casos más particulares que viven los niños que hablan lenguas originarias, se observan aspectos más alarmantes que revelan la falta de oportunidades de este sector social. La prueba más tangible de estas diferencias entre los hispanohablantes con aquellos que se expresan en lenguas originarias se encuentra en el propio procedimiento de *Evaluación Censal* que implementa el Ministerio de Educación del Perú, justificando y considerando aceptable y normal la aplicación a alumnos de segundo grado en el caso de los niños urbanos, y de cuarto grado en el caso de niños bilingües, como si, de antemano, el propio Ministerio de Educación

conociera que los resultados desfavorecerán a los niños que provienen de lenguas originarias. Y, efectivamente, esto es lo que expresa la evaluación puesto que, a pesar de implementarse medidas correctivas para acortar estas brechas, aun así se observa una distancia de 23 puntos de diferencia frente a niños monolingües castellanos (Francke, 2018).

González (2008) señala como factores disortogénicos a aquellos que afectan la conformación de las competencias humanas. Estos son: La pobreza extrema, la desnutrición calórica y proteica y, también, el tipo de bilingüismo que se expresa en el país. Así se tiene un bilingüismo llamado “*bilingüismo aditivo*” que enriquece cognitivamente al ser humano repotenciando sus habilidades y destrezas, como otro de tipo “*sustractivo*” que, más bien, merma las posibilidades de construir adecuados niveles de pensamiento y lenguaje debido a la manera como se ha ido introduciendo la segunda lengua (L₂) en un país donde más de un millón de niños hablan en lenguas originarias. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el Perú existen 55 pueblos indígenas, con un aproximado de cuatro millones de personas que hablan 47 lenguas originarias. Solo el quechua, con sus diversas variantes, es hablado por más de tres millones y medio de peruanos. En la Amazonía existe más cantidad y diversidad de lenguas, pero con menos población que las usa (INEI, 2017). Según la Ley 29735, es un derecho irrenunciable en toda persona el hablar y el recibir educación en su lengua materna (por lo menos en los primeros grados de la primaria) no solo por una necesidad psicológica pues este proceso contribuye a una adecuada construcción mental lingüística y cognitiva del sujeto, sino desde el punto de vista social, al respetarse su lengua, además de preservarla, se mantiene viva su cultura, su forma de ver el mundo y de interpretarlo, lo cual constituye un derecho ineludible en toda persona humana.

Actualmente el Ministerio de Educación viene implementando a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) –cuyo objetivo es permitir que los estudiantes hablantes de lenguas originarias puedan desenvolverse tanto en su medio social y natural como en otros escenarios socioculturales y lingüísticos tal

como está estipulado en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 – PLANEIB (MINEDU, 2016)– una política de protección de lenguas originarias al implementar una educación bilingüe intercultural en 24 mil instituciones educativas donde estudian 1 millón 100 mil niños de entre 3 a 17 años y ha distribuido materiales educativos elaborados en 24 lenguas originarias. Sin embargo, según su propio diagnóstico, solo el 54% de las escuelas gozan de maestros bilingües, es decir, no se cuenta con la cantidad adecuada de docentes que dominen las lenguas originarias tanto en lenguaje oral como en el escrito. Existen ciudadanos que se desempeñan como profesores de lenguas quechua, aymara, asháninka, awajún y shipibo, pero la mayoría no son titulados. En las otras lenguas hay muy pocos maestros y sólo existen 11 universidades y 36 institutos pedagógicos que cuentan con la carrera de pedagogía con formación bilingüe. Para estos docentes vienen implementando el programa PELA (Programa de Estimulación de los Logros de Aprendizaje) que aplica una estrategia de acompañamiento y soporte pedagógico intercultural que parte de la premisa que el estudiante debe recibir en los primeros grados una educación en su lengua y luego introducir progresivamente la segunda lengua (L₂) que, en este caso es la oficial, o sea el castellano (MINEDU EIB, 2017). Para ello se implementa un conjunto de capacitaciones a los docentes con el objetivo que entiendan este derecho y a partir de este entendimiento diseñen adecuadas y efectivas sesiones de aprendizaje tomando en cuenta la realidad social y cultural y los conocimientos previos de sus estudiantes –adquiridos gracias al contacto con la naturaleza, su comunidad y su familia– a partir de su repertorio vocabular y nivel lingüístico (Grandez, 2017). En este programa se establecen periodos donde los niños tienen un momento de aprendizaje denominado “castellaneando” donde van a aprender la L₂ con formatos lingüísticos simples y lúdicos a través de comunicaciones convencionales como el saludo, agradecimientos, etc., utilizando diversos tipos de textos y materiales de acuerdo al nivel de dominio del castellano. Por lo tanto, no se puede desconocer el esfuerzo que viene haciendo el Ministerio de Educación del Perú para revertir esta dramática situación, sin embargo, es importante aceptar conscientemente que este despliegue fue asumido bastante tardíamente por las autoridades educativas peruanas. La realidad es que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue

obviada históricamente por casi todos los ministros de educación que simplemente no colocaban este problema como un punto fundamental a ser atendido en la agenda nacional educativa (quizás hubo un ligero intento en el gobierno de Velasco Alvarado, 1968-1975) y que tras el reducido presupuesto educativo (3% del PBI, mucho menos que el promedio de América Latina que es del 5%) se destinan los exiguos fondos a distintos sectores educativos, y en el caso de la educación intercultural bilingüe siempre fue discriminatorio (en el 2011 el presupuesto fue de 14 millones de soles, luego subió a 142 millones en el 2016 constituyendo el 0.6% del gasto público total). Actualmente, el presupuesto aprobado recorta el gasto educativo y las becas para que se formen nuevos maestros en EIB (Francke, 2018).

Por ello, en el presente estudio se intenta comparar las funciones cognitivas evaluadas a través de una prueba de razonamiento analógico y las habilidades psicolingüísticas, tanto a nivel oral como escrito, entre los estudiantes con presencia de lenguas originarias y compararlos con aquellos donde su enseñanza respeta la lengua materna para así descubrir si existen diferencias entre ambas realidades y a partir de los resultados, deducir si existe igualdad de oportunidades entre los estudiantes peruanos expuestos a situaciones de bilingüismo.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos donde se precisan las orientaciones fundamentales y las preguntas que dieron direccionalidad al estudio.

En el capítulo II se exponen los antecedentes de estudios relacionados con el tema, destacando aquellos que fueron los pioneros en la investigación psicolingüística en el país y que constituyen los soportes conceptuales del mismo. En las bases teóricas se presentan propuestas fundamentales que conforman los cimientos sobre los cuales se realizan los análisis lógicos y se logran las conclusiones del estudio. Se muestran hipótesis que son coherentes

con los problemas y los objetivos de la investigación. Así como las variables tanto en su definición conceptual como operacional.

En el capítulo III, relacionado con el método, se precisa el tipo y diseño de investigación, lo que dio rigurosidad al estudio. Además, se precisa la muestra que se utilizó como elemento comparativo considerando las diferencias psicolingüísticas. También, se presentan los instrumentos y materiales utilizados para ser factible el estudio y el procedimiento que se utilizó para ejecutarlos.

En el capítulo IV se presentan los resultados luego del análisis de datos tomando en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas a través de la interpretación de cada una de las tablas presentadas.

En el capítulo V se interpretan esos datos y se presenta la discusión de lo hallado a través de un análisis de los mismos, tomando en cuenta los objetivos, hipótesis y marco teórico, así como la comparación de los hallazgos con lo que plantean otros investigadores cuyos estudios fueron presentados en los antecedentes. Culmina con la presentación de las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

1.1 Situación problemática

El tratamiento del bilingüismo implica abordarlo desde diversas disciplinas como la lingüística (porque se trata de dos sistemas de lenguaje), la educativa (pues afecta el diseño curricular y la metodología de enseñanza), la psicología (porque el lenguaje se procesa en la mente e implica una interacción intersubjetiva), así como otras disciplinas más modernas como la psicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística y la psicopedagogía. Es

necesario distinguir el bilingüismo de la diglosia. El bilingüismo es un estado personal mientras que la diglosia es una condición social. En el caso de la diglosia coexisten dos lenguas orales que se hablan entre los segmentos de una comunidad. Puede existir diglosia y no bilingüismo y viceversa. En el Perú existen comunidades diglósicas que hablan el español y las diversas lenguas nativas. Se hablan básicamente tres lenguas: El español que es la lengua oficial y dominante; las lenguas andinas (el quechua y sus dialectos), y el aymara y las lenguas amazónicas que son 43 según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática. De acuerdo a Escobar (2009) en el año 1970, se hablaban siete variedades del español: tres de ellas eran el castellano andino que se hablaba en los valles, el altiplano, las mesetas altas y en el sur andino. Todas ellas en la sierra peruana. Otras dos variedades fueron el costeño y el amazónico. Las siete variedades se completaban con el interlecto incipiente (con mayor interferencia entre las lenguas) y el avanzado del español (con menor interferencia entre las lenguas) con una lengua andina (especialmente el quechua). Por su parte, Parker y Torero (citados por Escobar, 2009) mencionaron la presencia de seis variantes dialectales quechuas en el país: El huanca, el huaila, el cañari, el lamaísta, el chanca y el collao. Es decir, se habla de 74 códigos lingüísticos en el Perú.

Existen algunas teorías que consideran que el bilingüismo ofrece una ventaja cognitiva en las personas (Deshays, 2000; De Houwer, 2009; Duverger, 2005; Godijns, 2006; Siguan, 2006; Tunmer et al., p.184) cuestionando así los planteamientos sostenidos en décadas anteriores que consideraban que el bilingüismo podía generar problemas intelectuales, psicológicos y lingüísticos (González, 2008c). Algunos neurólogos como el neurocientífico Manés (2011) sostienen que existen evidencias que indican que la mejor edad para aprender una segunda lengua es cuando se es niño. Sostienen que en aquellos hogares donde además de hablar la lengua materna se habla una segunda lengua, permite que ambos sistemas lingüísticos activen las mismas áreas cerebrales y la persona se vuelva perfectamente bilingüe. En cambio, cuando se aprende una segunda lengua

ya adulto, estas áreas cerebrales activadas no estarían superpuestas lo que dificultaría su aprendizaje. Además, manifiestan que la condición de bilingüe tiene muchos beneficios en la persona pues mejora su atención y concentración, y es un paliativo para la presencia del trastorno cognitivo leve y un retraso en la aparición de enfermedades como la demencia tipo Alzheimer. Cuando Manés habla del bilingüismo se refiere al dominio satisfactorio de la comunicación oral en dos lenguas que se manifiesta por la capacidad para hablar y comprender dos idiomas de tal modo que es posible sustituirlas adecuadamente entre sí.

Para Balkan (2009) un dominio satisfactorio de los idiomas implica tanto el dominio fonoarticulatorio y morfosintáctico de ambas lenguas como el manejo del vocabulario de manera extensa y disponible para la comunicación, el dominio de los usos convenientes de la lengua tomando en cuenta las diversas situaciones de comunicación social y las variaciones estilísticas del mensaje. Esta es una condición ideal pero no necesariamente se da de modo perfecto. Por ello, Balkan señala la existencia de un bilingüismo temprano y tardío que está en función de la edad cronológica de la adquisición de las dos lenguas. El primero se da cuando la adquisición de las dos lenguas ocurre antes de los cuatro años. El bilingüismo tardío se da cuando la segunda lengua fue adquirida después de los cuatro años pero antes de los ocho. Balkan encontró en una muestra de niños suizos de nivel socioeconómico alto, mayor plasticidad verbal y dominio de vocabulario en los bilingües que en los monolingües, y mayores ventajas en los bilingües tempranos que en los tardíos.

Por su parte Blakemore y Frith (2008) sostienen que muchos niños del mundo crecen expuestos a dos o más lenguas. Pero en realidad, según sus puntos de vista, el “verdadero” bilingüismo no existe debido a que, por más que el niño esté expuesto a dos idiomas de manera simultánea, el cerebro escoge siempre una como dominante, es decir selecciona uno como su lengua materna. Argumentan que los bebés criados en familias con dos

lenguas tardan en construir su maquinaria lingüística mucho más que aquellos niños que crecen en familias donde sólo se habla una lengua. Sin embargo, cuando se aprende una segunda lengua en la escuela lo hacen de manera más rápida que un adulto. Estas ideas están basadas en estudios con bilingües donde encontraron que estas personas dominan mejor la gramática y la fonética cuando la aprenden a una edad temprana mientras que la semántica y el vocabulario pueden aprenderse a cualquier edad.

Otros autores como Weinreich (1953) hablan de un bilingüismo compuesto y coordinado, siendo el coordinado el verdadero bilingüe pues utiliza indistintamente ambas lenguas con un adecuado nivel de dominio, mientras que el bilingüe compuesto es cuando no se configuran adecuadamente cada uno de los sistemas de lenguaje produciéndose interferencias y mezclas, lo que dificulta la comunicación.

Por su parte, Fishman (citado por González, 2006) menciona la existencia de un bilingüismo estable y transitorio. Los bilingües estables y transitorios se dan en poblaciones migrantes que poseen una lengua materna distinta y de escaso uso frente a la lengua nativa de la comunidad local. En algunos casos se abandona la lengua transitoria hasta disolverse lingüísticamente con la lengua estable.

Es Lambert (citado por González, 2008b) quien habla de un bilingüismo aditivo y sustractivo. En el caso del bilingüismo aditivo, la condición bilingüe enriquece al sujeto mientras que en el segundo lo menoscaba, especialmente en la segunda lengua. El bilingüismo sustractivo se manifiesta cuando al niño se le enseña usando una lengua no materna como idioma exclusivo en la instrucción. Además, produce un problema emocional relacionado con su identidad. Por ejemplo, en las clases altas tempranamente se impone a los niños a una segunda lengua sin tomar en cuenta su madurez ni sus aptitudes individuales. En el caso del nivel

socioeconómico bajo, el bilingüismo surge en un contexto de subdesarrollo y pobreza extrema donde coexiste el español y las lenguas nativas de manera interferida. Esta condición de bilingüe se ha realizado de manera espontánea y desorganizada sin haber existido política cultural, lingüística y educativa alguna. Por todo ello se conformó un bilingüismo sustractivo y compuesto, sobre todo en las zonas rurales y marginales del país. Este bilingüismo sustractivo lejos de estimular y mejorar las funciones cognitivas del sujeto, las deteriora pues interfiere el proceso de construcción de la maquinaria lingüística en la mente de la persona, en especial del infante. Este tipo de bilingüismo ha venido afectando a comunidades enteras, atentando contra los derechos fundamentales de afrontar la educación en condiciones satisfactorias y equitativas. Por ello, se hace necesario corroborar la vigencia de estos postulados estudiando los efectos que este tipo de bilingüismo ejerce sobre las funciones cognitivas, lingüísticas y de lectura en los niños de cuatro realidades sociolingüísticas.

1.2 Formulación del problema

En la presente investigación se formula la pregunta central:

¿Existen diferencias en las funciones cognitivas, las habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de educación primaria de primer y segundo en condición bilingüe de cuatro realidades sociolingüísticas distintas?

Y las siguientes preguntas específicas:

- ¿Existen diferencias en las funciones cognitivas entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición monolingües castellano y bilingües , amazónico y quechua-castellano?
- ¿Existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas (discriminación auditiva de fonemas, articulación fonológica, aspectos sintácticos y semánticos de la expresión verbal) entre los estudiantes de primaria en condición bilingüe y no bilingüe?
- ¿Existen diferencias en los procesos psicológicos de la lectura entre los estudiantes de primaria de cuatro distintas realidades sociolingüísticas?

1.3 Jusificación teórica

En general, son pocos los investigadores peruanos que han estudiado las repercusiones cognitivas y lingüísticas que genera exponer a los niños a una instrucción en lenguaje castellano cuando ellos poseen una lengua materna originaria. Solo González (1934-2010) inició desde la década del 70 una extensa investigación al respecto obteniendo resultados poco alentadores sobre la situación en que se encontraban los estudiantes bilingües. En esas investigaciones concluía que la interferencia bilingüe en el Perú era de carácter sustractivo por la presencia del interlecto y que ella impedía un buen desarrollo integral del educando, lo que se expresaba en su bajo rendimiento académico evidenciado a través de las pruebas censales realizadas por el propio Ministerio de Educación del Perú y otros organismos nacionales e internacionales. En dichos diagnósticos se señala que la brecha entre el rendimiento urbano y rural en el Perú es la más grande de Latinoamérica – SERCE (LLECE, 2006).

Por ello, el presente estudio intenta continuar con esa línea de investigación y evaluar el estado cognitivo, lingüístico y de lectura que presentan los estudiantes peruanos con diferente grado de exposición a lenguas originarias (quechua y shipibo) y cuya enseñanza escolar es en castellano, con la finalidad de recomendar medidas más efectivas que neutralicen las consecuencias de exponer inadecuadamente a los estudiantes bilingües a una enseñanza que no respeta su lengua materna y sugerir programas de intervención precisos para revertir y mejorar su nivel de desempeño.

Desde el punto de vista económico, social y educativo, el presente estudio permitió realizar un diagnóstico más profundo sobre la gravedad del problema que presentaron los estudiantes de lengua castellana siendo su lengua materna la lengua quechua o amazónica y que evidenció las diferencias en oportunidades educativas frente a los educandos que no han sido expuestos a una lengua ajena a la materna.

Considerando el aspecto científico, el presente estudio permite, además, corroborar el enfoque lingüístico iniciado por González acerca del efecto negativo del bilingüismo sustractivo sobre las funciones cognitivas de los niños. En este caso fue sobre la inteligencia no verbal, los sub procesos del lenguaje oral y la lectura.

1.4 Justificación práctica

Desde la perspectiva práctica, luego de identificar la gravedad de la problemática cognitiva y lingüística de los estudiantes evaluados, se podrá recomendar medidas para la intervención psicopedagógica en el grupo más afectado tanto a nivel de funciones cognitivas como del lenguaje.

Además, permitirá recomendar a los docentes que enseñan educación primaria en zonas de influencia quechua o de lenguas amazónicas, que enseñen respetando la lengua materna del niño por lo menos en los dos primeros grados luego de identificar adecuadamente a la población, clasificándola en cada escenario lingüístico según el grado de dominio de la lengua castellana. Para lo cual se deberá contar con un instrumento de evaluación adecuado.

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Establecer si existen diferencias en las funciones cognitivas y las habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellana, amazónica y monolingües castellano.

1.5.2. Objetivos específicos

Identificar las diferencias en las funciones cognitivas entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellano, amazónica y monolingües castellano.

Establecer si existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas (discriminación auditiva de fonemas, articulación fonológica, area sintáctica y semántica) entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellano, amazónica y monolingües castellano.

Comparar los procesos psicológicos de la lectura (identificación de letras, procesos léxicos, semánticos y sintácticos) entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellano, amazónica y monolingües castellano.

Corroborar el modelo teórico de González acerca del efecto del bilingüismo sustractivo sobre la inteligencia no verbal, los sub procesos del lenguaje oral y escrito.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico o epistemológico de la investigación

En el presente estudio –desde el punto de vista filosófico y epistemológico– se parte de la teoría del origen socio cultural de los procesos psíquicos superiores postulada por Lev Semionovich Vigotsky quien desde las primeras décadas del siglo XX –en medio de la crisis histórica y teórica de la psicología– planteó una propuesta que apuntaba a comprender la naturaleza real del hombre surgida esencialmente desde la influencia de la sociedad, la historia y la cultura, resolviendo así el viejo problema del dualismo cerebro-mente (Meza, 2005) y construyendo, además, una alternativa para la psicología. Dentro de su visión histórica postula el concepto de actividad instrumental pues concibe al lenguaje, los instrumentos y el trabajo como elementos de construcción del ser humano. Para Vigotsky (2010), la actividad psíquica estaría mediatizada por los instrumentos, tanto materiales como sociales, aquellos que la propia humanidad ha ido estableciendo a través de su desarrollo, permitiendo no solo la evolución del hombre sino su

potenciación y, por ende, su perfección. Uno de los principales instrumentos es el lenguaje que se origina desde las primeras formas de comunicación verbal entre el niño y su madre y está mediatizado por los signos, en este caso, lingüísticos. En cuanto a los instrumentos sociales y culturales en un primer momento constituyen elementos externos, pero que progresivamente se van internalizando gracias a la actividad instrumental para luego constituir parte sustancial de lo psíquico. En este proceso también interviene el lenguaje que actúa a través de los signos. Para Vigotsky, los signos son elementos artificiales y arbitrarios que al internalizarse estructuran y reestructuran los procesos psíquicos humanos. Y el signo por excelencia será el signo lingüístico. Un instrumento social que permitiría la internalización de los signos sería el mediador social. Para Vigotsky (2010) el mediador es quien se encarga de filtrar, ordenar y organizar las situaciones de aprendizaje del niño para que este pueda estar en condiciones de interiorizarlas cognitivamente, afectivamente y moralmente de manera significativa.

Otro aporte del gran psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky fue el relacionado con la denominada *Zona de Desarrollo Próximo*. Para ello es necesario distinguirla del concepto de *Zona de Desarrollo Real* que constituye el nivel cognitivo que alcanza el alumno sin la ayuda o intervención del maestro con la *Zona de Desarrollo Potencial*, que es la capacidad del alumno desplegada en su máxima expresión gracias a la mediación de un docente, otro adulto o un niño de mayor nivel de desarrollo cognitivo. Aquí se manifiesta el carácter cultural y social del proceso educativo pues gracias a la interacción afectiva, social, lingüística y cognitiva externa es posible potencializar lo interno del sujeto. La Zona de Desarrollo Próximo constituye el espacio de intervención del maestro mediador para lograr maximizar las potencialidades del alumno. Desde el punto de vista epistemológico, es el espacio de intervención permanente del maestro, que asume su rol de mediador, el cual contribuirá a la creación de las estructuras mentales necesarias que posibiliten al estudiante la adquisición de nuevos aprendizajes, enriqueciéndolo –de esta manera– cognitivamente y afectivamente.

Por su parte, el psicólogo norteamericano Bruner (2006) –fundador junto a Miller en el año 1956 del Instituto de Psicología Cognitiva en Harvard– profundiza y fortalece aún más la teoría de Vigotsky sobre el papel del mediador como el principal instrumento social que permite la internalización de la cultura. Para ello acuña el concepto de Sistema de Apoyo Social (SAS), entendiéndose por este el vínculo activo que el niño establece con su entorno el cual le permite la construcción de sus estructuras cognitivas y competencias psicolingüísticas. Ese entorno social está personificado concretamente en la figura de la madre pues es la persona más indicada para realizar las primeras interacciones con su bebé, las cuales estimulan sus funciones cognitivas, lingüísticas, afectivas y emocionales de manera lúdica. Es de tal importancia el rol de la madre que se sostiene que de el número y la calidad de esos vínculos iniciales dependerá el desarrollo cognoscitivo y verbal del niño.

En cuanto al rol de la cultura y la historia, tanto Vigotsky (2010) como Bruner (2006) son considerados constructivistas pues conciben que los procesos psíquicos se van estructurando al interior del individuo a partir de la apropiación del bagaje histórico y cultural que le han dejado las generaciones precedentes y que es asimilado gracias a la educación. Constituye el momento de tránsito de lo exterior a lo interior, de lo intersíquico a lo intrapsíquico donde cumplen un rol fundamental los instrumentos, el lenguaje y la interacción con los adultos y todo ello entendido desde una perspectiva evolutiva y de cambios tanto cualitativos como cuantitativos. Entendieron la actividad psíquica como producto de la evolución filogenética y ontogenética en la que interactúan el desarrollo histórico-cultural del hombre con su psique a tal punto que la cultura termina interiorizándose en la psique del sujeto y viene a ser parte fundamental de la misma. Por lo tanto, el hombre es, también, en sus estructuras cognitivas y lingüísticas, producto de sus condiciones económicas y socio-culturales y por tanto no se puede pretender explicar ninguna de sus manifestaciones psíquicas sin tener en cuenta dichas condiciones sociales, económicas y culturales concretas en las que surgió.

2.2 Antecedentes de investigación

En general, en el Perú, son pocos los estudios realizados sobre procesos cognitivos y psicolingüísticos entre hablantes nativos y no nativos del castellano. Sin embargo, presentamos los más relevantes para la presente investigación.

Blanco (2017) realizó un estudio comparativo entre estudiantes no indígenas e indígenas mexicanos que cursaban el sexto grado de educación primaria con el fin de identificar los factores que presentan mayor nivel de incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se evaluaron variables relacionadas como el aspecto socioeconómico, la incidencia cultural del modelo educativo impartido, los recursos escolares, la discriminación a nivel escolar y el idioma en que se administró la prueba. Los resultados mostraron un preponderancia de los factores socioeconómicos sobre los escolares. No se halló relación entre la condición étnica del alumno y la modalidad escolar. Sin embargo, otro factor que influye sobre el rendimiento escolar podría haberse debido al hecho que los alumnos indígenas no fueron evaluados en su lengua materna.

Por su parte –en educación superior– Vega, West, Sorace y Bak (2015) realizaron una investigación con 193 estudiantes universitarios bilingües, no balanceadas con diferentes niveles de dominio de la lengua, nativos de los países de Escocia y Reino Unido que estudiaban en la Universidad de Edimburgo. Evaluaron sus funciones cognitivas en los diferentes aspectos de la atención (sostenida, conmutación, selectiva y atencional) y fluidez verbal (letra y categoría), así como, también, la asociación imagen-palabra dentro de la competencia lingüística. No encontraron diferencias entre ambos grupos en la categoría fluidez. En la atención selectiva los bilingües superaron a los monolingües y esta diferencia se mantuvo significativa a pesar de la mejora

general en ambos grupos. Concluyeron que los bilingües no equilibrados en general experimentan efectos cognitivos similares a sus contrapartes equilibradas con temprana adquisición. Afirmaron, además, que diferentes efectos cognitivos pueden aparecer en distintas etapas de la adquisición del segundo idioma.

Asimismo, Calvo y Bialystok (2015) desarrollaron un estudio con 175 estudiantes cuya edad promedio llegaba a los seis años y que fueron clasificados en cuatro conjuntos, diferenciados entre sí por el nivel socioeconómico y por ser monolingües o bilingües. A los grupos se les administraron pruebas de atención donde el sujeto debía mencionar dibujos, tests de vocabulario receptivo y de inteligencia no verbal y uno donde se evaluaban las funciones ejecutivas. Solo se hallaron diferencias en las pruebas de vocabulario receptivo y de funciones ejecutivas tomando en cuenta tanto el bilingüismo como el nivel socioeconómico. Los niños de clase media superaron a los niños de la clase trabajadora en todas las medidas y los niños bilingües obtuvieron puntuaciones más bajas que los niños monolingües en las pruebas de lenguaje pero puntuaciones más altas que los niños monolingües en las tareas de funcionamiento ejecutivo. Se concluye que tanto el nivel socioeconómico como el de la presencia del bilingüismo contribuyen significativamente y de forma independiente con el desarrollo de los niños.

Continuando la línea de González; Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2014a), desarrollaron una investigación sobre habilidades prelectoras y lenguaje oral. El estudio buscó determinar si la situación de ser bilingüe afectaba las habilidades pre lectoras y el desarrollo lingüístico en infantes de cuatro a seis años de edad del nivel de educación inicial pertenecientes a una zona urbana de Lima y urbana marginal de Ate-Vitarte comparados con sectores rurales monolingües castellano de Cajamarca (Huayobamba) y rural bilingüe de Huancavelica (Quintaojos). Se hallaron diferencias significativas

entre las sub muestras, tanto en habilidades pre lectoras como en lenguaje oral. Obtuvieron más altos puntajes los estudiantes pertenecientes a las áreas urbanas y urbano marginales, seguidos por los niños de Cajamarca, quedando los niños de Huancavelica con los más bajos puntajes.

Continuando con esta línea de investigación, Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2014b) desarrollaron una investigación que buscaba determinar si existen diferencias entre habilidades psicolingüísticas entendidas como el nivel de conciencia fonológica, de memoria verbal a corto plazo y de habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral examinados con el Test de Habilidades Prelectoras (THP) de Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010) y la lectura (identificación de letras, procesos léxicos, procesos semánticos y sintácticos de lectura) medidos con la prueba de lectura (Prolec-R de Cuetos, 2008) con estudiantes de condición bilingüe quechua-castellano (incipientes y avanzados) evaluados con el Test Breve de Bilingüismo (González, 2006b) y monolingües castellano. La población evaluada estuvo compuesta por estudiantes del primero de educación primaria de las regiones de Huancavelica, Junín y Lima. En la totalidad de las competencias psicopsicolingüísticas de lenguaje oral, fueron los infantes bilingües incipientes aquellos que obtuvieron los más bajos puntajes. No se hallaron diferencias en cada uno de los sub sistemas de la lectura.

Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez (2013) realizaron un estudio para hallar la repercusión del dominio del idioma materno español sobre el aprendizaje de una segunda lengua desde el enfoque de la neurobiología usando un metaanálisis cualitativo de los resultados obtenidos. Encontraron que la adquisición de una segunda lengua siempre va a estar mediatizada por los esquemas mentales ya contruidos con el primer idioma y que existen áreas neurobiológicas que también actúan en la adquisición de la segunda lengua.

Araujo (2013) realizó un estudio que constituyó una reflexión crítica desde el enfoque sociocultural sobre el bilingüismo en la educación superior a partir de la práctica plurilingüe con el objetivo de lograr insertarse en la sociedad del conocimiento. El objetivo fue comprender la forma en que los estudiantes interpretan y construyen sus propios significados y situaciones dentro y fuera del aula tomando en cuenta la realidad socioeconómica y política, las relaciones laborales y los aspectos formativos de las diferentes profesiones. Concluyó que el uso funcional de las lenguas extranjeras exige una transacción de la lengua con la cultura y el pensamiento.

En cuanto a la lectura, Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) en un estudio realizado con 965 alumnos de primaria, tanto de escuelas particulares como estatales del Callao, descubrieron en general, rendimientos distintos según el aspecto socioeconómico tanto en comprensión lectora como en comprensión oral en los seis grados de primaria. Más específicamente hallaron diferencias en las capacidades relacionadas con la identificación de letras y la comprensión de oraciones en todos los grados menos en sexto y, asimismo, en las tareas relacionadas con el uso de los signos de puntuación (menos en segundo grado). No se encontraron rendimientos distintos en la actividad de “igual-diferente”, lectura de pseudopalabras (a excepción de primer y tercer grado) y de palabras (excepto en primer grado) y en las actividades relacionadas con las estructuras gramaticales (excepto en segundo y primer grado).

Unamuno (2012) realizó una investigación sociolingüística sobre la educación bilingüe intercultural en Argentina cuyo objetivo fue el de identificar si existe relación entre los usos e ideologías lingüísticas sobre los procesos sociales de la población indígena (lucha por recursos materiales, lograr representaciones sociales o combatir la desigualdad). Se utilizó para el estudio la población de El Algarrobo pues allí se formaban docentes indígenas que progresivamente iban incorporándose a las aulas escolares. La autora

observó una distancia entre las concepciones y posturas de los discursos y documentos oficiales sobre la educación intercultural bilingüe en Argentina con aquella que primaba en la práctica educativa en las aulas de enseñanza.

Escobar (2009) en el estudio de una población del sur andino del Perú, identificó diferencias fonológicas marcadas entre los hablantes bilingües del castellano tanto en el sistema vocálico, la entonación y en el uso del hiato y los diptongos, logrando a partir de estos hallazgos distinguir cuatro tipos de bilingües clasificados en: Inicial 1, inicial 2, avanzado 1 y avanzado 2. La diferencia entre los iniciales y los avanzados se encontraba en el grado de interferencia con la lengua originaria, en este caso, el quechua. En el caso de los bilingües avanzados ambos sistemas lingüísticos (quechua y castellano) se encontraban prácticamente fusionados y no así en los iniciales.

Otra investigación fue la realizada por Luján, Minaya y Sankoff (2009) quienes ejecutaron un estudio descriptivo con niños bilingües quechua-castellano que tenían entre 5 y 9 años de edad. Con esta investigación diferenciaron el grado de dominio de las lenguas quechua y castellano a partir del momento de adquisición del orden verbo-objeto (V-O) diferenciando cuatro etapas (Inicial, Intermedia I, Intermedia II y Castellano Estándar). En la etapa inicial se observaba prevalencia del quechua sobre el castellano por el orden en la expresión de oraciones de tipo objeto-verbo (O-V) y en etapas intermedias esa interferencia se había superado.

González (2008a) realizó un estudio para explorar el la expresión verbal del niño infante. Buscó identificar la calidad y frecuencia lingüísticas en las interacciones madre-niño en cuatro zonas del Perú: Andahuaylas, Cajamarca, Vitarte y Lima. Encontró que fue en Andahuaylas (zona de doble marginación por su condición quechua y rural) donde se presentaron un menor número de interacciones madre-niño, seguido por Cajamarca, Vitarte y el distrito de Lima.

Concluyó que el factor regional y de marginalidad es el que influye directamente en el desarrollo lingüístico del niño, especialmente en las interacciones de primer tipo: Las prelocutivas, que se encontraban afectadas por un tipo de bilingüismo denominado de carácter sustractivo que se caracteriza por la presencia del interlecto quechua-español que interfiere en la construcción de la maquinaria lingüística del infante.

González (2008b) desarrolló una investigación en la región de Ayacucho para saber si existe algún nivel de relación entre pensamiento operatorio y bilingüismo en los niños evaluados. Utilizó el test de Vigotsky-Hanffman Kassanin (que tuvo como objetivo evaluar el nivel conceptual ante tareas que exigen operaciones mentales de multiplicación de clases). Seleccionaron 157 niños de primaria –que estudiaban entre primer y quinto grado– pertenecientes a diferentes dominios lingüísticos: Bilingües quechua-español y Monolingües quechua y español con el objetivo de estudiar la forma de construcción de conceptos en cada uno de ellos. El resultado fue homogéneo en los grupos monolingües quechua y español, un 25% de niños alcanzó un nivel conceptual, un 50% alcanzó un rendimiento intermedio alto y el 25% que quedaba rindió con un desempeño intermedio bajo. En contraposición, en el grupo bilingüe se encontró que un 20% de niños que llegaron a alcanzar un nivel denominado primitivo, un 25% al nivel intermedio bajo, un 45% al nivel intermedio alto y sólo un 5% al nivel conceptual. Se halló que, en el nivel conceptual, el grupo de los monolingües obtuvieron puntajes más altos frente a los bilingües observándose que, como producto de las interferencias entre ambos códigos, se producía un deterioro cognitivo en el niño vinculado a la formación de conceptos.

En otro estudio relacionado sobre el dominio del castellano a través de sus formas dialectales, González (2008c) relacionó el aspecto sociolingüístico en 105 sujetos de distintas zonas del Perú (que representaban las siete formas dialectales del español en el Perú según Escobar (2009): El interlecto,

conformado por el bilingüe incipiente y el bilingüe avanzado localizado geográficamente en la región de Puno, el castellano andino que comprende al altiplánico andino de Puno, el andino stricto sensu de Cajamarca y el sur andino en Moquegua y Tacna y el castellano ribereño que se localizan en la costa de Trujillo y la selva de Chachapoyas) con áreas psicolingüísticas como la construcción de la frase, la memoria sintáctica, el completamiento y las asociaciones verbales. Se clasificó la muestra según el tipo de bilingüismo considerando el coordinado o avanzado, conformado por aquellos cuyos procesos lingüísticos funcionan independientemente respecto a cada una de las lenguas involucradas, y el bilingüismo compuesto o incipiente, cuyos procesos lingüísticos son comunes y por ello son susceptibles a la interferencia mutua entre cada una de las lenguas involucradas. La muestra comprendió a niños entre 11,6 y 12,6 años de cuarto a sexto grado de primaria, que presentaban un rendimiento normal en su aprendizaje escolar y sin antecedentes de repitencia, además, sin defecto auditivo, articulatorio o emocional. Dentro de los siete grupos se observó que en el caso de los niños que se encontraban en condición de bilingües avanzados e incipientes y en la tarea de *Resistencia al enmascaramiento* (relacionada con la capacidad de discriminar los fonemas de la lengua a pesar de la presencia de un ruido interferente) los hablantes monolingües limeños podían reconocer hasta un 94% de la información mientras que el bilingüe avanzado sólo lograba percibir el 50%. En el caso del bilingüe incipiente, de cada tres exposiciones al estímulo, éste fracasaba en dos. En tareas de *Memoria léxica*, los sujetos monolingües de Lima presentaban un éxito total de un 100%, mientras que el bilingüe avanzado captaba un 50% y el incipiente un 25%. En el caso de las acciones relacionadas con la tarea de *Lectura de la redundancia* (que consistía en evaluar el grado de dominio del contexto escrito) se encontró que el hispano hablante lograba un éxito del 100%, mientras que el bilingüe avanzado alcanzaba sólo un 30% y el del nivel incipiente un 25%. Se halló que el bilingüe incipiente y avanzado, a pesar de haber estudiado seis grados de educación primaria y haber estado seis años expuesto a la enseñanza en la lengua castellana, presentaba serias desventajas en tareas que requieren un procesamiento conceptual de la lengua dominante pues se encontraron promedios más favorables en los grupos ribereños de la costa y menos

favorables en el grupo bilingüe incipiente. Se concluyó que el manejo psicolingüístico respecto a la norma limeña es heterogéneo en nuestra población, lo que se expresa en diferencias en el tratamiento de mensajes tomando el código dialectal limeño.

En otras realidades, Manriquez-López y Acle Tomasini (2008) realizaron un estudio sobre bilingüismo y competencia lingüística entre las lenguas Náhuatl-Español en la escuela primaria federal de una comunidad indígena del estado de Morelos en México el año 2000 con el objetivo de investigar si existían diferencias en las competencias entre las lenguas español y náhuatl en niños bilingües pertenecientes a una población con niveles elevados de bilingüismo y condiciones económicas desfavorables. Evaluaron el nivel de dominio en el vocabulario expresivo y comprensivo así como la capacidad narrativa en 69 niños elegidos al azar de entre segundo, tercero y cuarto grado de primaria. Confirmaron las diferencias en las subcompetencias lingüísticas de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Adquisición del lenguaje y desarrollo de la lectura

González (2006b) sostuvo con vehemencia que el lenguaje oral del niño predice la lectura. Afirmaba que a mejor lenguaje oral, mejor lectura. Sin embargo, a pesar del hallazgo de considerarlo como el principal factor de predicción de la lectura, en el Perú ha existido un tratamiento inadecuado del lenguaje oral debido a que se alfabetiza en una lengua no materna. En los sectores rurales se alfabetiza en español a los niños quechuahablantes y en los niveles socioeconómicos altos se alfabetiza en inglés, alemán o francés a niños hispanohablantes hijos de padres

peruanos. Es decir, tanto en los sectores altos como en los de nivel socioeconómico bajo se perturba el lenguaje oral y escrito del niño peruano.

Una de las razones que explica esta problemática es que no existe –ni existió– una política efectiva y adecuada respecto al bilingüismo. Por ejemplo, en la región de Puno se habla aymara, quechua y español y se alfabetiza mayormente solo en español cometiéndose un verdadero homicidio cultural en la sociedad peruana, puesto que el lenguaje se encuentra muy vinculado con la cultura de una comunidad.

Para demostrar el grado de repercusión del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito, González (2008) investigó los niveles de lectura en jóvenes recién ingresados a la universidad o que estaban por ingresar. Encontró que gran parte de estos estudiantes se encontraban en situación de analfabetos funcionales, concepto que define de la siguiente manera: “Un analfabeto funcional es alguien que pasó por la escuela, aprendió a leer, pero tiene serias dificultades para el uso de la lectura como un instrumento para su desarrollo, para su realización social, para su aprendizaje, para su crecimiento.” (p.20).

Una clasificación que utilizó el investigador para identificar a un analfabeto funcional tomando en cuenta el tipo de lectores fue la siguiente:

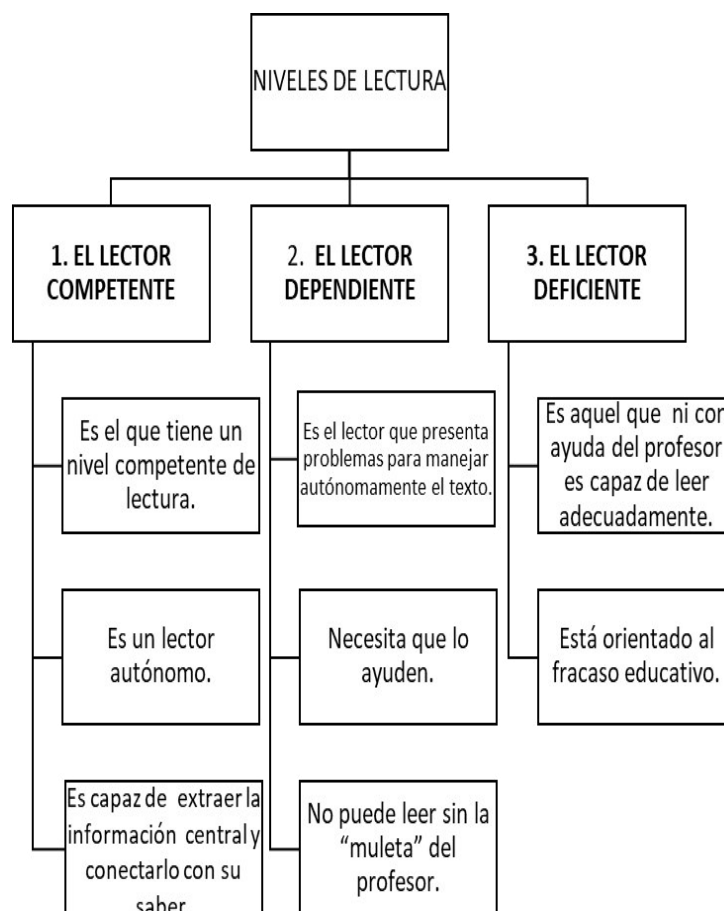


Figura 1 Niveles de Lectura.

Fuente. Datos tomados de González (2008). Elaboración propia.

Gonzalez (2006a) ejecutó este estudio en distintas universidades del país encontrando que el rendimiento lector de los alumnos evaluados oscilaba entre deficientes o dependientes. De toda la muestra halló sólo dos casos de lectores competentes (autónomos) y comprobó que estos alumnos no habían estudiado secundaria en el Perú. Este hallazgo evidenciaba, desde ese entonces, la crisis del sistema educativo con graves repercusiones en la construcción del lenguaje y del pensamiento del estudiante porque el aprendizaje de la lectura constituye la segunda gran revolución cognitiva ya que sienta las bases que posibilitarán la interacción del sujeto con la cultura. La primera gran revolución cognitiva en el niño se da cuando éste conquista el lenguaje oral, sin embargo, continúa desarrollando su dominio lingüístico al adquirir la lectura pues esta sigue siendo lenguaje bajo un sistema distinto de representación

que es, además de fonémico, grafémico (el lenguaje escrito contiene doble código funcional: Fonémico y grafémico). Este es el principio fundamental que rige en el caso de la escritura alfabética (y no la ideográfica), luego continúa el aprendizaje morfosintáctico que es una estructura con significado propio. En el idioma español los morfemas no se traducen directamente a la escritura como sí ocurre en los idiomas ideográficos como el chino (un ideograma representa un morfema). En el español la escritura recae sobre el sistema fonológico. Por eso uno de los dominios que debe tener el niño es el dominio fonológico de su lengua, no sólo la capacidad de articular bien el fonema sino, también, tener conciencia de su sonido, es decir haber desarrollado una conciencia fonológica que consiste en darse cuenta de las diferencias de estos, de reconocerlos y de manipularlos. Además, debe haber desarrollado la capacidad de identificar y diferenciar los sonidos de su lengua materna (*discriminación fonológica*), algunos de los cuales son bastantes próximos, como por ejemplo los del fonema /p/ con /b/, Gonzalez (2006b). La combinación de morfemas va a permitir la construcción de la palabra, o sea, el léxico. El léxico es muy importante desde el punto de vista psicolingüístico pues el dominio de un buen y elevado repertorio léxico es un indicador de inteligencia verbal. Luego construimos frases y oraciones a través de un procesamiento sintáctico que señala las reglas combinatorias de las palabras según las normas convencionales de la lengua. El último nivel de la maquinaria lingüística es *el discurso* constituido por la secuencia de oraciones que expresan el nivel pragmático del lenguaje. El discurso concentra la intención y el propósito del locutor pues la direccionalidad de sus palabras, muchas veces, conducen a alguna acción. Nuestras intenciones se traducen en intencionalidades lingüísticas que son las que dan cuerpo al discurso. Según González (2006b) en la escuela los docentes deben centrar la enseñanza del lenguaje no en el manejo de la gramática o la ortografía, sino al dominio del discurso. Para ello el niño debe estar todo el tiempo haciendo uso del lenguaje, pues en términos pedagógicos el lenguaje debería entrenarse en términos de uso. El niño debe dominar la

intención de narrar, describir, contar con el fin de conquistar la claridad en su expresión.

Todos estos sub procesos del lenguaje oral permiten la construcción de la maquinaria mental lingüística, es decir, de un montaje mental que es posible elaborar debido a que contamos con centros cerebrales innatos a manera de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (Chomsky, citado por Canales, 2007) que predispone biológicamente al ser humano para expresar y comprender el lenguaje. Este dispositivo empieza a activarse desde el día del nacimiento (o desde antes) del bebé y se evidencia cuando el infante manifiesta una atención orientada hacia el lenguaje de su madre debido a la familiaridad que le produce su voz la cual escuchó desde su fase fetal; la presencia de las memorias especializadas de base biológica como la memoria gramatical y la memoria léxica (el lexicón), y la capacidad que tiene el infante de realizar categorizaciones de fonemas que le permite discriminar los sonidos fonemáticos próximos como por ejemplo: /b/-/d/-/p/, Gonzalez (2008b). A continuación una organización de la información aquí expresada sobre la biología del lenguaje:



Figura 2. Estructura de la Mente Lingüística.

Fuente. Datos tomados de González (2006). Elaboración propia.

Sin embargo, para que este dispositivo del lenguaje funcione tiene que haber un activador. Este disparador que activa y estimula la competencia lingüística es el entorno social denominado Sistema de Apoyo Social (Language Acquisition Support System, S.A.S.S. según Bruner, 1986). Este sistema considera que la familia y, en especial, la madre ocupan un rol fundamental como activador del lenguaje de su bebé. Con esta maquinaria mental (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) y la estimulación socio lingüística (Sistema de Apoyo Social), la mente verbal funciona realizando operaciones de *recepción del lenguaje* por parte del emisor (se parte con la identificación de los fonemas, el reconocimiento de las palabras y la comprensión de las oraciones) y *emisión del lenguaje* que realiza el proceso inverso partiendo de la función pragmática del lenguaje que permite la identificación de la intención del discurso. Ambos procesos pueden ser clarificados a través de este organizador visual:



Figura 3. Operaciones de la Mente Verbal.

Fuente. Datos tomados de González (2006c). Elaboración propia

Según Gonzalez (2008c) desde un inicio la madre debería estimular el lenguaje de su niño a través de juegos que constituyen formatos lúdicos que, a la par de promover su desarrollo, permiten que este aprendizaje sea significativo porque se realiza bajo un entorno afectivo logrado gracias al tipo de apego que existe entre la madre y el bebé, a tal punto que de la cantidad y calidad de interacción lingüística que ofrece la madre depende la conformación de las primeras bases de la maquinaria lingüística del niño. El afecto –que acompaña a las palabras en este periodo– es fundamental para el aprendizaje lingüístico. Sin embargo, el problema se suscita cuando la madre habla poco a su bebé o se expresa mal (que es lo que ocurre en el caso de las madres del mundo andino, que por falta de dominio del castellano articulan mal las palabras o construyen inadecuadamente las oraciones constituyendo modelos inexistentes de expresión lingüística, lo que afecta no solo el lenguaje

del niño sino también su pensamiento). Lo adecuado es que la madre hable exclusivamente la lengua materna del niño, por lo menos en las primeras etapas. Si en caso hubiera otro miembro de la familia (por ejemplo, el papá) que hable castellano, se recomienda que éste también lo haga de manera exclusiva sin combinar códigos o realizar mezclas de sufijos o prefijos que pertenecen a una lengua para trasladarlos a otra. Cada sistema debe sostener su propia lengua sin producir mixturas. Si un solo hablante combina las lenguas, el niño no logra recursos discriminativos que le permitan diferenciar los dos sistemas del lenguaje, lo que perturba o interfiere la conformación de su maquinaria lingüística y afecta tanto su desarrollo cognitivo como su producción y comprensión del lenguaje (Gonzalez, 2008a).

El lenguaje del niño se empieza a desarrollar desde el nacimiento. De 0 a 12 meses aparece el pre-balbuceo que se manifiesta a través de arrullos gracias a la estimulación de la madre y el balbuceo que aparece a partir de los 6 meses. El balbuceo es muy importante porque es el primer ejercicio de producción fonémica. Estos son, por lo general, los fonemas de su lengua materna. De los 12 a los 24 meses el niño y la madre desarrollan sus primeras interacciones lingüísticas. En un comienzo la madre estimula las primeras palabras que se van enriqueciendo progresivamente hasta luego aparecer la gramática, formada por el sustantivo y el verbo. De los 24 a los 36 meses es la etapa de la construcción del discurso considerada como la fase intencional donde ya es capaz de pedir y ordenar. En este nivel el niño empieza a usar el lenguaje más activamente. De los 36 a 48 meses (4 años) ya cuenta con un vocabulario y una gramática básica y se conforma como un hablante competente aunque aún mantiene algunas dificultades de tipo fonológico y sintáctico. En este periodo, además, comprende órdenes más complejas. Puede narrar, describir y contar usando mayores argumentos. Entre los 4 y los 8 años viene un período

de consolidación del lenguaje oral que permite la formación del dominio pragmático básico. Se evidencia su gozo frente a las narraciones, cuentos y descripciones acentuado con la etapa de preguntas del porqué de todo. A través de este proceso se fusiona pensamiento y lenguaje lo que le permite realizar algunas acciones como inferir. Al comienzo el niño tenía una comprensión difusa sobre las palabras (prototipos), pero gracias al desarrollo de su pensamiento (operatorio según Piaget), a partir de la adquisición de su capacidad categorial, comienza a conceptualizar el mundo a través de las palabras. Esto le permite superar las gramáticas telegráficas por otras más complejas. Surgen algunas habilidades metalingüísticas como la conciencia lingüística y, en especial, la conciencia fonológica, gracias a la cual se logra la lectoescritura en el idioma materno (que es lo recomendable). Entre los 8 y 16 años aumenta vertiginosamente el aprendizaje del lenguaje escrito que repotencia el lenguaje oral y, de esa manera, adquiere mayor nivel de vocabulario como el especializado perteneciente a distintas disciplinas adquiridas en la escuela relacionadas con las ciencias biológicas o la historia. También el dominio del lenguaje escrito mejora considerablemente su sintaxis gracias a la lectura de textos literarios. Para ello es muy importante acercarlo a la literatura con textos infantiles muy atractivos e interesantes. Las experiencias de lectura permiten el refuerzo de los subsistemas del lenguaje oral que se desarrollan desde estructuras simples hasta las más amplias y complejas relacionadas con el dominio del discurso. El objetivo es construir una adecuada y eficiente maquinaria mental lingüística (Bruner 2006; González, 2006).

Y con esa estructura mental usar el lenguaje para cuatro áreas básicas: Comunicar, representar, autorregularse y argumentar. La función de comunicación parte del principio que comunicar no significa solamente la acción de informar a otro de acciones, conocimientos y sentimientos, sino fundamentalmente, coactuar simbólicamente con él. Cuando esta función se proyecta al campo social más amplio surge lo que se

denomina comunicación basada en la conciencia colectiva. La función de representación se sostiene en la tesis que el lenguaje es el sistema más complejo de representación mental de la realidad. Permite el cumplimiento de su función semiótica. Mediante él, la persona es capaz de construir un modelo mental del mundo y esto se da de manera individual en la mente de cada persona. La función de autorregulación no sólo nos permite anticipar realidades sino que es capaz de controlar y modular nuestra función esquelético-motora, a tal punto que dirige nuestra conducta hacia los fines y objetivos que nos hemos propuesto. Y, por último, la función de argumentación nos pone en relación con el mundo de la cultura, a través de los textos que encierran las ideas, pensamientos y sentimientos creados y sistematizados por el hombre en todo su devenir histórico.

Con respecto a la adquisición de una segunda lengua González (2006c) consideraba que la etapa adecuada –donde se recomienda su aprendizaje– es a los 8 años pues en ese periodo ya se ha consolidado parcialmente la maquinaria mental lingüística del idioma materno.

2.3.2 El desarrollo lingüístico en contextos de interferencia

González (2006b) sustentado en los trabajos de Bruner (2006) establece etapas de interacciones lingüísticas madre-niño clasificándolas en tres grandes periodos. El primero es el de *carácter pre locucional* que es dominante durante el primer año de vida y se caracteriza porque es la madre quien inicia la comunicación verbal acompañada de juegos. Gracias a ello el modelo lingüístico ofrecido por la madre induce al niño a evocar palabras. Cuenta con dos sub-periodos, el primero es el de *formatización lúdica* donde el niño y su madre formalizan un estilo propio de juego (formato) que se hace estable, familiar y placentero para el

niño. El siguiente es el de *sincronización cognitiva* donde se logra que el niño y su madre son capaces de poseer objetos referenciales comunes, a los cuales se le asigna un vocablo que el niño va empezando a asociar de manera estable.

El siguiente es el periodo de *interacciones transaccionales* que se presenta entre los 12 a 24 meses aproximadamente y se manifiesta cuando el niño ya es capaz de emitir sus primeras palabras. En esta etapa la madre se convierte en proveedora de mayores vocablos y de refuerzo de las conquistas lingüísticas que va logrando progresivamente su bebé. Al igual que el periodo anterior, también se sub-divide en dos momentos, el primero de *correlación enactiva* caracterizado por el papel de la madre como inductora de palabras, siendo estas, siempre acompañadas de la acción que permite un mayor efecto comprensivo en el infante. El siguiente es el de *convención estable* donde se observa un diálogo más intenso entre la madre y el niño continuando los referentes comunes de manera más estable. Aquí van apareciendo progresivamente peticiones o demandas por parte del niño.

Por último, el periodo de *interacciones intencionales* que abarca entre el segundo y tercer año de vida y se caracteriza porque el niño usa activamente el lenguaje tomando la iniciativa en la conversación. En esta etapa se producen dos sub periodos, el primero denominado: *Con operaciones de referencia* y el segundo: *De petición lingüística*. En el primero hace uso del lenguaje para señalar y nombrar personas u objetos que le rodean, activando la vigilancia cognitiva de su madre y teniendo ambos un foco atencional común. En el segundo, es el niño quien empieza verbalmente la interacción lingüística y hace uso de su comunicación verbal con el fin de pedir o requerir algo a su madre.

Este desarrollo psicolingüístico en el niño se da en una situación de ortogénesis, es decir, de desarrollo normal. Sin embargo, si comparamos esta evolución en los distintos ámbitos geográficos y socioculturales en la que se desenvuelve el infante peruano observamos diferencias en el nivel de calidad y duración de interacciones lingüísticas que establecen los niños menores de 3 años en diversas realidades tal como lo demostró González (2006a) en el estudio de cuatro realidades del Perú como Lima, Vitarte, Cajamarca y Andahuaylas. Una conclusión importante a la que llega es que el nivel de marginalidad –relacionada con el grado de participación económica, social y política de la población– constituye un aspecto determinante en el lenguaje del niño pues repercute de forma negativa tanto en la frecuencia como en la calidad de la interacción lingüística entre el niño y su mamá. En este estudio se hallaron diferencias entre Lima y Andahuaylas, cuya realidad, en esta última región, según el autor, es doblemente marginal, por su condición tanto quechua como rural . Otra conclusión que obtiene el autor es que el factor del bilingüismo –con carácter sustractivo en el Perú– afecta la calidad y cantidad de las transacciones lingüísticas por la intromisión de códigos idiomáticos mezclados del castellano con el quechua (incluso en un mismo vocablo) dentro del habla de la madre, lo que afecta directamente la construcción adecuada de la maquinaria lingüística del niño.

Una tercera conclusión está referida al aspecto de migración que también afecta negativamente al desarrollo lingüístico del infante. La persistencia de la interacción verbal en el muestra urbano-marginal (Vitarte) –cuyas madres provenían de las zonas de violencia política– fue menor comparado con el resto de los grupos comparados (por cada cinco minutos de interacción lingüística en Lima correspondía solo uno en Vitarte).

2.3.3 La población bilingüe castellana

Anna María Escobar manifestaba tiempo atrás acerca de la población bilingüe castellana en su texto “Los bilingües y el castellano en el Perú” (2009) que esta era una minoría lingüística dentro de una mayoría castellana y que no era reconocida en sus derechos. La consideraba como heterogénea debido a que sus hablantes presentaban diferencias en el grado de dominio del castellano debido a las formas particulares de adquisición y aprendizaje de la lengua oficial, produciéndose así diferentes variedades quecha-castellano. Estas diferencias se demarcaron por la edad en la que el sujeto era expuesto por primera vez al castellano. Según la autora, cuanto más joven era la adquisición de la segunda lengua, el sujeto lograba mejor dominio de la misma. También, un factor que influía en el dominio de la segunda lengua era la secuencia en la cual el bilingüe aprendía las mismas. Si las dos lenguas se aprendían simultáneamente presentaba mayor dificultad en el dominio de ambas. Esta situación, explicaba Escobar (2009), se debía a las características distintivas de ambas lenguas porque mientras el castellano era considerado como una lengua flexiva, el quechua era, más bien, aglutinativa. Además, el castellano en el aspecto gramatical coloca el objeto después del verbo mientras que en el quechua es al revés, siendo objeto-verbo (O-V) su estructura. Pero también existen diferencias de tipo semántica. Otra característica mostraba que mientras el castellano era una lengua estandarizada con una variedad escrita, el quechua era considerada una lengua que representaba a una comunidad cultural básicamente oral. A nivel social, clasificó el castellano como andino y no andino. El castellano andino lo ubicaba en la costa sur mientras que el no andino en la región amazónica y la costa norte y central del Perú. Además, esa población se encontraba dispersa geográficamente.

En la actualidad, según MINEDU (2013), el exdirector de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación del Perú, manifiesta que existen 47 lenguas originarias de las cuales 43 son propias de la selva y se hablan en la Amazonía según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, precisando que 94 477 habitantes hablan Asháninka y 22 517 hablan Shipibo-conibo mayormente en la ribera del río Ucayali. Asimismo, se conoce que Lima, junto con Cuzco son las dos ciudades con mayor proporción de hablantes en lenguas originarias. Existen tres millones de personas que hablan quechua y en Puno se habla aimara en seis de sus provincias, 40 de esas lenguas son habladas por niños en edad escolar y 7 lenguas se están extinguiendo por falta de uso.

Al respecto, González (2006c) sostenía que el Perú ha sido víctima de sucesivas fragmentaciones: Económicas, sociales y también culturales, y que a pesar de algunos esfuerzos, no muy consistentes por cierto, no se ha logrado una auténtica integración nacional. Según él, una de las causas es la existencia de formas dialectales del español que se habla en el Perú en distintas zonas geográficas (Escobar, 2009) y que sistematizó de la siguiente manera:

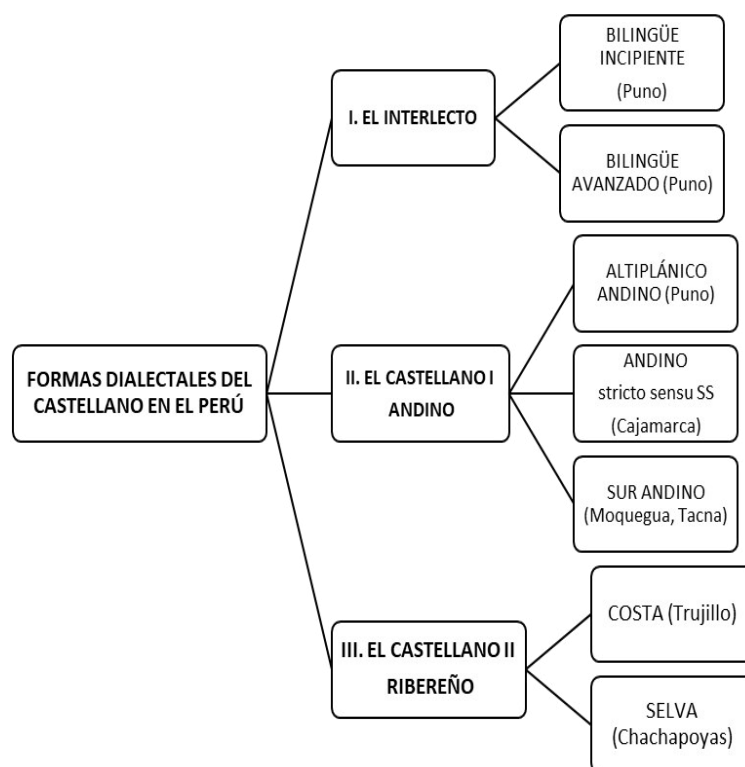


Figura 4. Formas Dialectales del Español.

Fuente. Datos tomados de González (2006c). Elaboración propia

Relacionando el dominio del lenguaje oral materno con las formas dialectales del castellano se tiene a los hispano hablantes maternos con dos tipos de dominio del castellano (castellano I andino y castellano II ribereño) y los hispano hablantes no maternos con dos formas dialectales según el grado de dominio del castellano (incipientes y avanzados). Aquí una clasificación más explicativa:

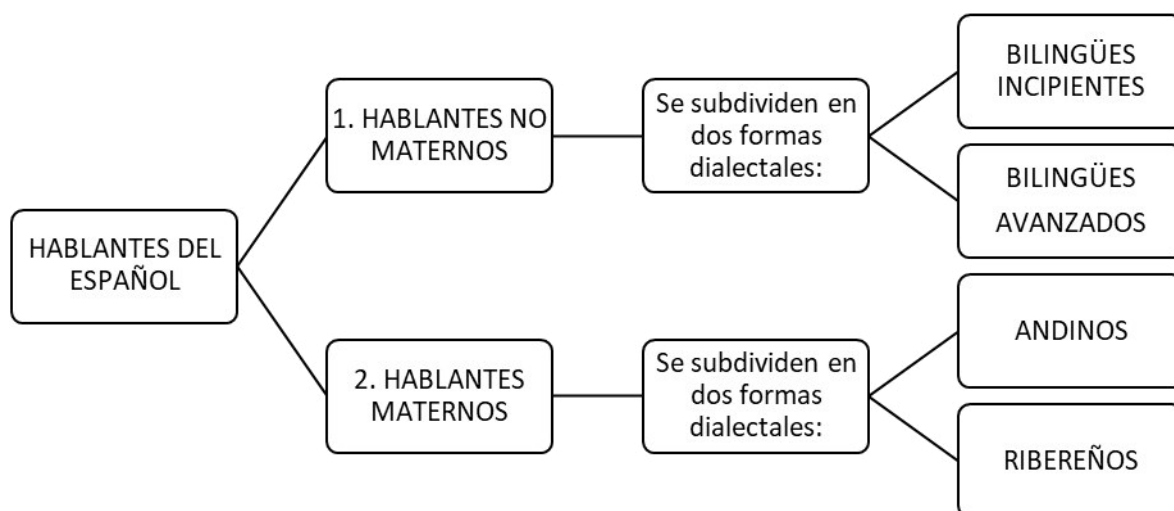


Figura 5. Formas Dialectales del Español.

Fuente. Datos tomados de González (2006c). Elaboración propia

Los hablantes no maternos (su lengua materna es su lengua originaria) se subdividen en bilingües incipientes y bilingües avanzados mientras que los maternos se subdividen en las formas dialectales del castellano: Andinos y ribereños.

Además planteó la existencia de formas dialectales del quechua con distintas manifestaciones lingüísticas:

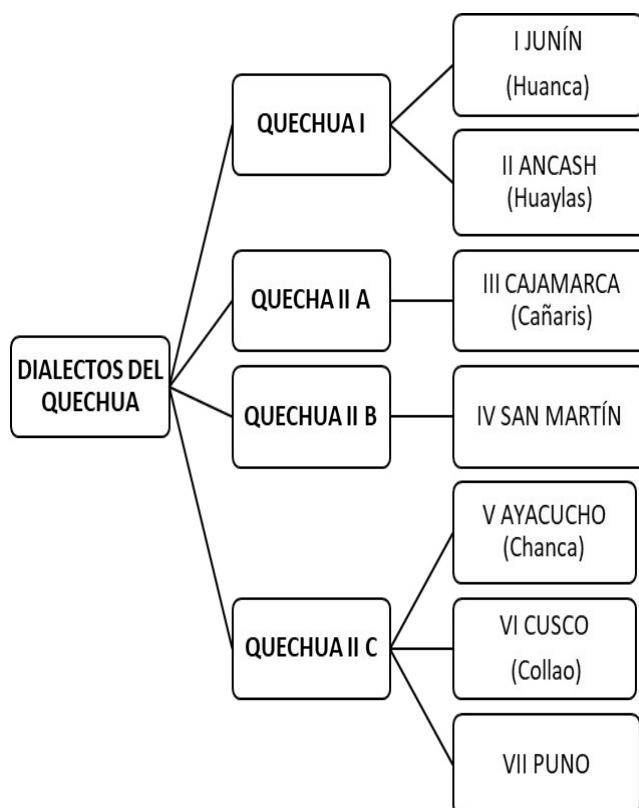


Figura 6. Formas Dialectales del Español.

Fuente. Datos tomados de González (2006c). Elaboración propia

Los bilingües incipientes son aquellos que presentan mayor interferencia fonológica y gramatical con la lengua materna (quechua, amazónica, aimara, etc.) y los bilingües avanzados o coordinados son aquellos que presentan escasa interferencia fonológica y gramatical con su lengua materna. A su vez el castellano andino y ribereño también presentan subdivisiones de tipo geográficas:

A continuación se presenta un cuadro más claro sobre este tema:

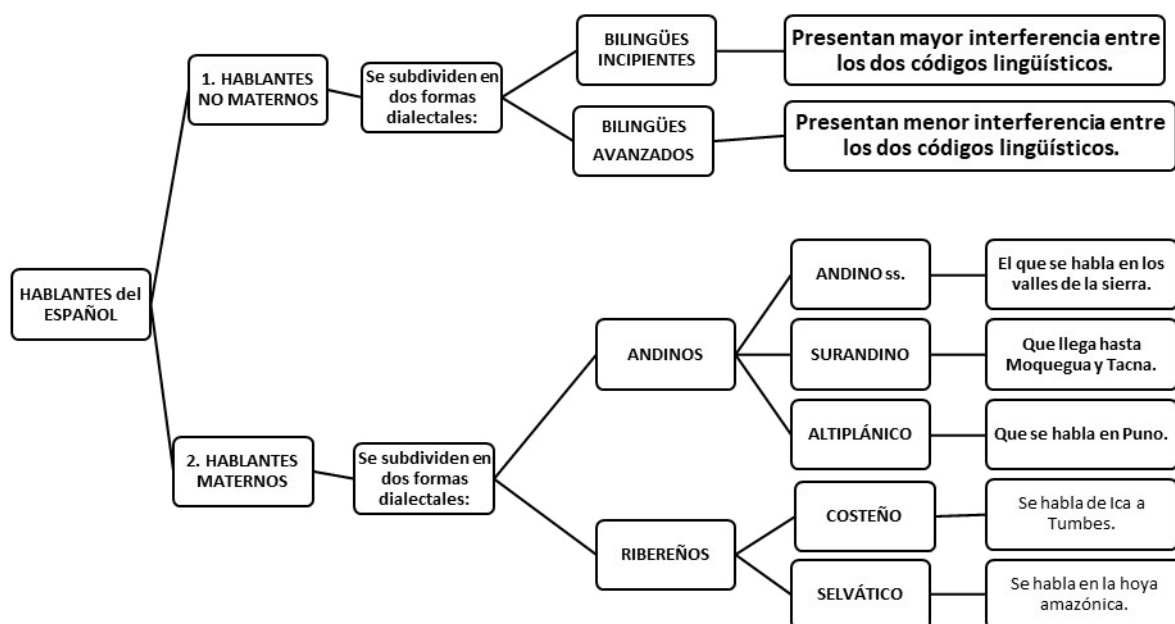


Figura 7. Formas Dialectales del Español.

Fuente. Datos tomados de González (2006c). Elaboración propia.

En cuanto a las poblaciones amazónicas, según un documento presentado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (INEI, 2017), el Perú cuenta con 332 975 pobladores amazónicos pertenecientes a 1786 comunidades dispersas en once departamentos (Madre de Dios, Ucayali, Amazonas, Loreto, San Martín, Huánuco y Cajamarca, Junín, Pasco, Cusco y Ayacucho) agrupados en trece familias lingüísticas: Arahua, quechua, pano, jíbaro, tupi-guaraní, cahuapana, huitoto, pebayagua, tucano, huarakmbut-harakmbet, tacana, zaparo y una agrupación clasificada como “sin clasificación”. Según el documento no existe otro lugar en el continente americano con más familias lingüísticas que en el Perú. La edad de estos habitantes alcanza una mediana de 16 años (34.4% de la población en edad escolar de 6 a 11 años) y un 26.4% de población adolescente (12 a 17 años). La población censada en edad de trabajar (PET) fue de 182 666 personas.

Según Villanueva citado por Suxo (2018), la educación intercultural bilingüe se inició desde la instauración de la república peruana y tuvo como propósito fundamental el de incorporar a las etnias la sociedad occidental para afianzar la dominación sobre ellas.

Por lo tanto, desde un comienzo no se puso como eje central preservar su cultura sino incorporarlos forzosamente al sistema vigente con el objetivo progresivo de desaparecerlos a través de un proceso de subsumisión. Por ello se exigía el aprendizaje de la llamada cultura occidental en la lengua dominante que era la de España y no en la nativa (Suxo, 2018). En la actualidad, el Ministerio de Educación del Perú, menciona el término de interculturalidad. Sin embargo, para Villanueva se hablaría de una auténtica interculturalidad si y, sólo sí, se enseñara en lenguas aborígenes, respetando de esa manera, la construcción de una adecuada maquinaria lingüística en la mente de cada ciudadano.

El Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) presenta un registro que recién empezó a trabajar en el 2012 que da cuenta de la existencia de 17 mil colegios en el Perú donde estudian aproximadamente un millón de estudiantes que poseen una lengua materna que no es el castellano. De ellos, el 83% habla quechua según esta entidad. Sin embargo, confiesa que hasta la actualidad, la educación bilingüe intercultural no está cubriendo a toda esta población y que sólo algunos Organismos no gubernamentales (ONGs) logran llegar hasta ellos, principalmente a aquellos que se encuentran geográficamente más alejados de los centros urbanos. Estas escuelas se encuentran en las zonas andinas de Ayacucho, Puno, Cajamarca, Junín, Cuzco, Lambayeque y zonas selváticas de San Martín, Huánuco, Madre de Dios, Amazonas, Loreto y Ucayali. Del total mencionado, existen hasta la fecha algunos centros educativos donde se aplica la interculturalidad de manera auténtica, es

decir que son educados respetando su lengua materna pero confiesa que aún no cuentan con un registro profundo de la realidad que les permitiría conocer con exactitud cuántos docentes necesitan para aplicar una educación intercultural. En la actualidad el MINEDU cuenta con casi 60 mil maestros, pero no todos ellos están formados para impartir una auténtica educación bilingüe. Algunos hablan la lengua pero no dominan su lectura y escritura, además muchos de esos docentes ya se encuentran ejerciendo su profesión a pesar de no contar con título profesional. Por ejemplo en la Amazonía peruana existe un 70% de docentes que no posee título profesional. Para solucionar este desfase tendrían que coordinar con las instituciones que deben formarlos y capacitarlos adecuadamente en educación bilingüe intercultural. Actualmente sólo cuentan con 29 institutos superiores pedagógicos y 9 universidades que están capacitando a esos docentes.

Por otro lado, el programa Beca 18 cuenta con una especialidad orientada a la formación en educación bilingüe intercultural con el objetivo de captar más maestros para atender esta población.

Para los maestros que poseen las competencias adecuadas (más de 6 mil maestros) se brinda acompañamiento pedagógico a través del programa PELA (Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (Grández, 2017).

Sin embargo, el Ministerio de Educación ha señalado que existe una demanda de 21 mil maestros para que cubran a la población bilingüe, a los cuales aparte de proporcionarles una clara propuesta pedagógica y entrenarlos en herramientas y técnicas necesarias para atender a esta población, requieren de un adecuado material educativo. Hasta ahora cuentan con textos escritos en 18 lenguas originarias de los cuales sólo

7 poseen el kid completo que contiene, además, cuadernos de trabajo para cada una de las áreas escolares (asignaturas).

En cuanto a la cobertura, sostiene que existe un alto porcentaje de niños bilingües que están fuera del sistema educativo especialmente en educación inicial.

2.3.4 El problema del bilingüismo en el Perú

La condición bilingüe de un país no constituiría un problema si es que existiera un dominio satisfactorio en el uso de las dos lenguas. Esto es, el dominio de las reglas fonológicas, morfosintácticas, léxicas y pragmáticas de cada uno de los idiomas a los que un sujeto es expuesto. En este caso la condición bilingüe enriquecería al sujeto cognitivamente (bilingüismo aditivo). Pero esta es una situación ideal que no se da en el Perú. Muy por el contrario, los niños bilingües son sometidos forzosamente a una segunda lengua como idioma casi exclusivo en la vida social y también en la instrucción escolar, y esto constituye un menoscabo cognitivo en el niño con severas consecuencias, muchas veces, de carácter irreversible. A esta condición se denominaba bilingüismo sustractivo.

González (2006) denunciaba la gravedad de este fenómeno no solo desde el punto de vista cultural (denominándolo “homicidio cultural” e implorando que no se siga cometiendo tal homicidio mental y cultural al alfabetizar en una lengua que no era la materna) y emocional para el niño, sino fundamentalmente desde el punto de vista cognitivo, pues el lenguaje es una herramienta fundamental en la conformación de las estructuras mentales del pensamiento (tanto a nivel de formatos como

de representaciones mentales) pues cumple una función semiótica y una función comunicacional. Un atentado a ese nivel constituiría la imposibilidad del individuo para integrarse adecuadamente a las demandas y exigencias de la sociedad actual, y estaría en condición de exclusión vulnerando su legítimo derecho de desarrollarse en condiciones satisfactorias, dignas y con oportunidades equitativas. El problema se agrava por su grado de repercusión cuando se le exige al niño en el aprendizaje lector, descifrar un código lingüístico compuesto por signos gráficos cuyo significado verbal corresponde a una lengua que no es la suya. González (2006) afirmaba: "... se requiere un conjunto de estrategias y programas de intervención para detener y remontar esta situación (...) la modernización del país no será posible... sin una decidida intervención profesional... que pueda identificar qué sucede en los procesos cognitivos de las personas afectadas y qué debe técnicamente hacerse para neutralizar y remediar los efectos indeseables" (p.39).

Según González (2006) existen tres momentos críticos fundamentales en el desarrollo del ser humano, que constituyen revoluciones cognitivas en cada una de sus mentes y que garantizan un proceso evolutivo adecuado. El primero es a los dos años, el segundo a los siete y el tercero a los doce años. En cada uno de ellos se producen reestructuraciones cognitivas que permiten al individuo interpretar adecuadamente los fenómenos de la realidad, lo que, a su vez, contribuiría a permitir un mayor desarrollo de su pensamiento y lenguaje.

A los dos años el niño ingresa a la etapa pre operatoria donde alcanza la función semiótica gracias a que avanzó del nivel simpráxico –donde el lenguaje se adquiere con la acción– hasta el nivel sintagmático, donde las palabras evocan un símbolo y se produce una relación entre significantes y significado. En este momento la palabra reemplaza al objeto y el niño se independiza de la realidad concreta e inmediata gracias al lenguaje. A los siete años avanza hacia el pensamiento

operatorio concreto y conquista la capacidad de clasificación y seriación lógica lo que le permite, a nivel semiótico, avanzar a un nivel paradigmático, es decir a la capacidad de organizar las palabras desde un nivel supraordinado hasta el subordinado donde los conceptos representan una clasificación jerárquica de la realidad.

En el experimento piagetano donde el niño observa un conjunto de ocho triángulos verdes y dos amarillos y el experimentador le pregunta si hay más triángulos o triángulos verdes, el niño de siete años que ya se encuentra en la etapa operatoria será capaz de incluir el subconjunto de triángulos amarillos más el subconjunto de triángulos verdes en una categoría superior representada por la palabra “triángulo”. Esto se irá complejizando progresivamente hasta alcanzar módulos más sofisticados que incluyen los “no triángulos” y, así sucesivamente, se irá construyendo una variedad de esquemas semánticos respaldado por un lenguaje de palabras jerarquizadas, organizadas y clasificadas.

Alcanza así un nivel de pensamiento lógico concreto que representa la segunda reestructuración cognitiva del niño que venía de la etapa pre operatoria. Sin embargo, es importante señalar que el desarrollo evolutivo no sólo depende de la edad cronológica sino, y fundamentalmente, de la estimulación social, tal como fue demostrado por Reátegui (2007) quien encontró que el ingreso de las etapas del pensamiento establecidas por Piaget se cumplían de manera más tardía en el caso de los niños rurales peruanos.

A los doce años, el púber debería alcanzar el pensamiento lógico formal produciéndose la tercera revolución cognitiva, la que permitirá elaborar un conjunto de teorías codificadas en la mente gracias al lenguaje y, razonar, con ellas, de manera hipotético deductiva y probabilística para

así estar en condiciones de responder satisfactoriamente a las demandas del mundo moderno.

Todas las etapas del desarrollo del pensamiento sistematizadas por Piaget (2005) requieren, como ya se ha mencionado, de un soporte social que se consigue como producto de una intensa y adecuada interacción cognitiva y psicolingüística temprana que se iniciaría desde el primer vínculo humano: El de la madre con su niño. Sin embargo, este acontecimiento fundamental en la vida del infante es algo que no se produce en similares condiciones en la sociedad peruana extremadamente desigual puesto que las madres rurales y de la Amazonía presentan dificultades para, a través del apego, interactuar cognitiva y lingüísticamente con su bebé debido a la pobreza extrema, las consecuencias de la migración desordenada y las condiciones laborales que merman el tiempo valioso que debió ser destinado a la estimulación. Pero un aspecto fundamental que atenta con la conformación mental del niño son los modelos lingüísticos del español que ofrecen estas madres debido a las interferencias con la lengua materna y los prejuicios para aceptarla y utilizarla en la interacción verbal madre-niño. Al respecto González (2006) afirma: “El niño bilingüe se encuentra hoy en el país en una situación insostenible. Como sus padres quechuahablantes o castellano bilingües no quieren muchas veces que hable quechua, le fuerzan a que hable el castellano produciéndose, debido a la carencia de ejercicios o modelos adecuados de éste, un empobrecimiento de la totalidad de la experiencia lingüística de niño. Nos encontraríamos ante una situación de doble semilingüismo o de un semilingüismo simple (...) en ambos casos, colapsa el sistema semiótico” (p.40).

Por otro lado, para alcanzar el nivel lógico formal del pensamiento se requiere haber logrado un dominio lector y escritor que le permite extraer

las ideas principales del texto e incorporarlas a los saberes previos del sujeto que contribuirán a solidificar su pensamiento y exteriorizarlo a través del lenguaje formal que es el que finalmente sustentará los modelos teóricos abstractos y complejos que explican la realidad. Sin embargo, el actual sistema educativo tampoco garantiza el dominio de ambas habilidades. En la reciente evaluación realizada por el Ministerio de Educación del Perú en estudiantes secundarios se encontró que solo el 9% de alumnos pertenecientes a instituciones educativas estatales alcanzaron un nivel satisfactorio, es decir, el esperado para su grado. En esa misma evaluación se encontró que un 23% de alumnos se ubicaron en un nivel denominado “previo al inicio” que significa que estos estudiantes no cuentan con los aprendizajes requeridos para ese grado. Observando los resultados a nivel nacional se encontró que fueron las regiones de Huancavelica y Apurímac aquellas donde los porcentajes de rendimiento fueron más bajos y que en 21 regiones del país los estudiantes de segundo año de secundaria presentaron dificultades en comprender textos sencillos y en 5 regiones no pudieron ni siquiera resolver las preguntas más sencillas de la prueba (La República, 2016). Al respecto González (2006) afirma: “Esto nos muestra un sistema escolar que más bien es obstáculo al desarrollo del niño que potenciador y facilitador de ese desarrollo y que en vez de asimilar al niño a su interior, lo expulsa y rechaza” (p.36). En otras palabras, el sistema educativo no compensa las deficiencias sociolingüísticas ofreciendo un espacio de recuperación de las dificultades y un ofrecimiento de oportunidades que permitan, de manera sostenida y progresivamente, insertar a esas poblaciones marginadas a los requerimientos de la sociedad actual con el objetivo de ir reduciendo la alarmante desigualdad.

Una de las soluciones radicales para enfrentar esta aguda problemática debe partir de una revolución educativa que focalice su trabajo principalmente en la estimulación temprana de las competencias

lingüísticas relacionadas con los procesos de comprensión y expresión oral, cuya responsabilidad recae en el Ministerio de Educación. Tarea que debe asumir desde las etapas iniciales de la educación para suplir, de esta manera, las carencias que ofrece la sociedad sobre todo en las regiones más vulnerables donde existe la presencia del bilingüismo sustractivo cuyas repercusiones son fatales, tal como lo expresa González (2006): “En nuestro país el bilingüismo asociado a las condiciones socio-culturales y educacionales de subdesarrollo, extrema pobreza, migración y analfabetismo puro y funcional son variables perturbadoras del desarrollo cognitivo y, por lo tanto, perturbadoras de las condiciones estándar de aprendizajes, tanto enactivos (conductuales) como concretos y formales (conceptuales) (p.40).

Otro hecho impactante e importante –según indica el MINEDU (2017)– está relacionado con el porcentaje de la población peruana que aún se encuentra en situación de analfabeto puro, es decir, que no sabe leer ni escribir. Si bien esta cifra ha disminuido (actualmente existe un millón trescientos mil analfabetos) esta población se sigue concentrando en los sectores con deficiencia sociolingüísticas. Peor aún es la situación del analfabetismo funcional, es decir, de aquellos que habiendo aprendido a leer y a escribir no pueden hacer uso de la lectura y escritura como un medio para su desarrollo y su autoaprendizaje.

2.3.5 La evaluación censal en las zonas rurales

El MINEDU desde el 2007 hasta la actualidad viene aplicando evaluaciones censales a los estudiantes de las zonas originarias. En todos los casos se han considerado a los estudiantes que cursan el cuarto año de primaria puesto que sostienen que en ese grado ya se ha logrado un manejo de la segunda lengua, mientras que en el caso de los

niños que pertenecen a la Educación Básica Regular (sin exposición a lenguas originarias) se tomó en cuenta para la evaluación a los alumnos de primaria del segundo grado. En este diagrama se visualiza con mayor claridad lo expuesto:

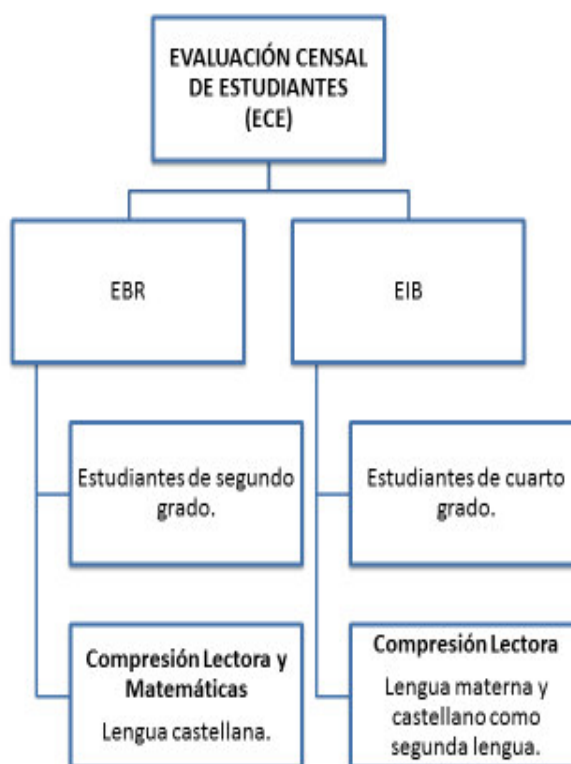


Figura 8. Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Fuente. Datos tomados de MINEDU (2016). Elaboración propia

En algunos años se ha evaluado el grado de dominio de la L₂ (castellano) y en otros casos ambas lenguas: L₁ y L₂ (años 2008, 2010, 2012 y 2014). (MINEDU, 2016).

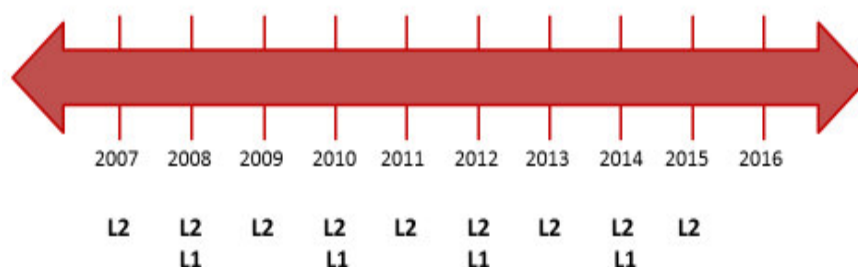


Figura 9. Períodos de Aplicación de la ECE en EIB.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Según el Ministerio de Educación, en los casos de la L₂ (lengua castellana) el grado de dominio a nivel *Satisfactorio* ha ido progresando a través de los años. Para el año 2015 un 26.5% logró ese nivel frente a un 50.3% que se encontraba en *Inicio* y un 23.2% en el nivel de *Proceso*.



Figura 10. Resultados Generales L2 (2008-2015).

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

En cuanto al nivel de logro de la L₁ tomando como referencia las lenguas originarias, siendo la lengua Quechua-Cusco la primera evaluada, se encontró que en la L₁ también se observaron progresos. Se halló un 21.9% de estudiantes que se encontraron en un nivel *Satisfactorio* en lectura en L₁ en el año 2014.

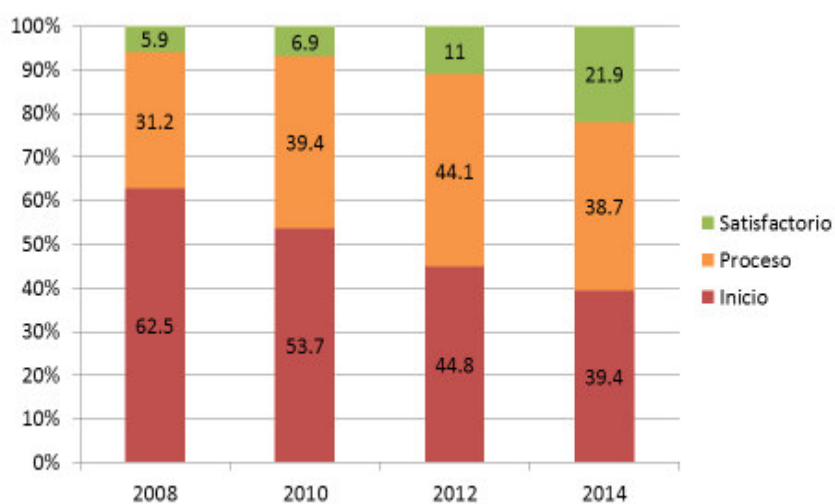


Figura 11. Resultados L1 Grupo QUECHUA-CUSCO COLLAO (2008-2014).

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Si se compara el grado de dominio que tiene la misma muestra en L₁ (Quechua-Cusco-Collao) y L₂ (castellano) se encuentra que los porcentajes son similares a nivel *Satisfactorio* en el año 2014.

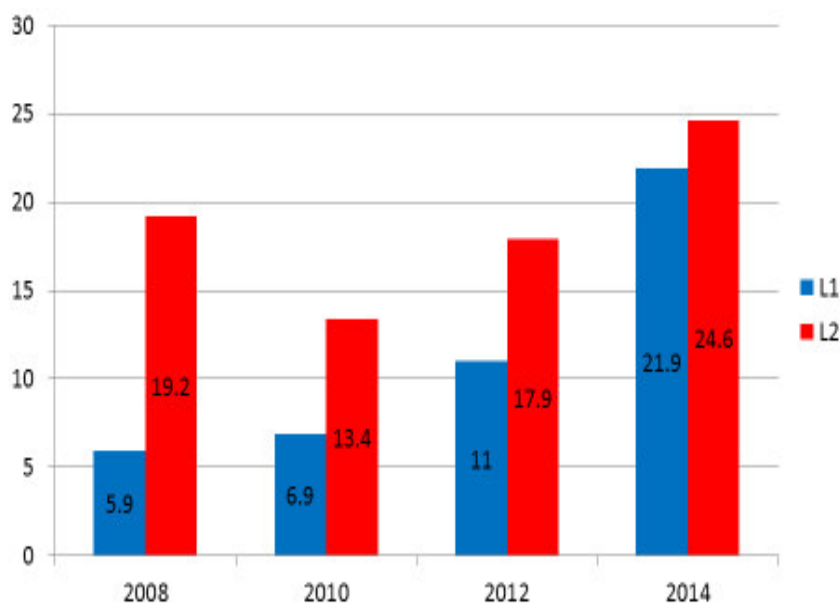


Figura 12. Porcentaje del Grupo QUECHUA CUSCO-COLLAO que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2. *Fuente.* Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

La segunda lengua originaria (L_1) evaluada es el Aimara. En este caso los resultados no son tan alentadores. Se encuentra que solo un 9.8% se encuentra a nivel *Satisfactorio* en el 2014.

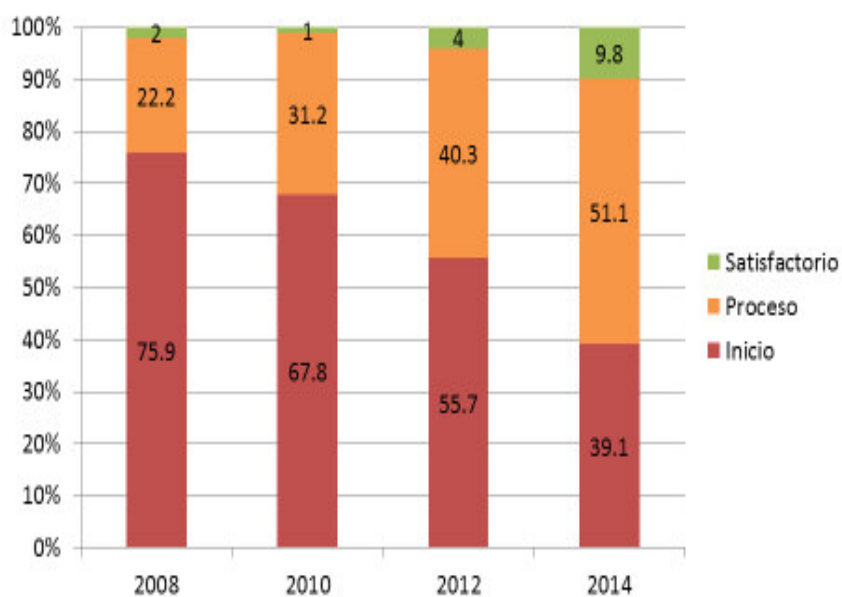


Figura 13. Resultados L1 Grupo AIMARA (2008-2014).

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censat de Estudiantes MINEDU (2016)

Estos niños presentan mayores dificultades para comprender textos en su lengua originaria y, más bien, presentan un mejor rendimiento en la lengua castellana considerada como L₂. Mientras solo un 9.8% comprende la L₁ (Aimara), un 32.5% domina a nivel *satisfactorio* la lengua castellana L₂.

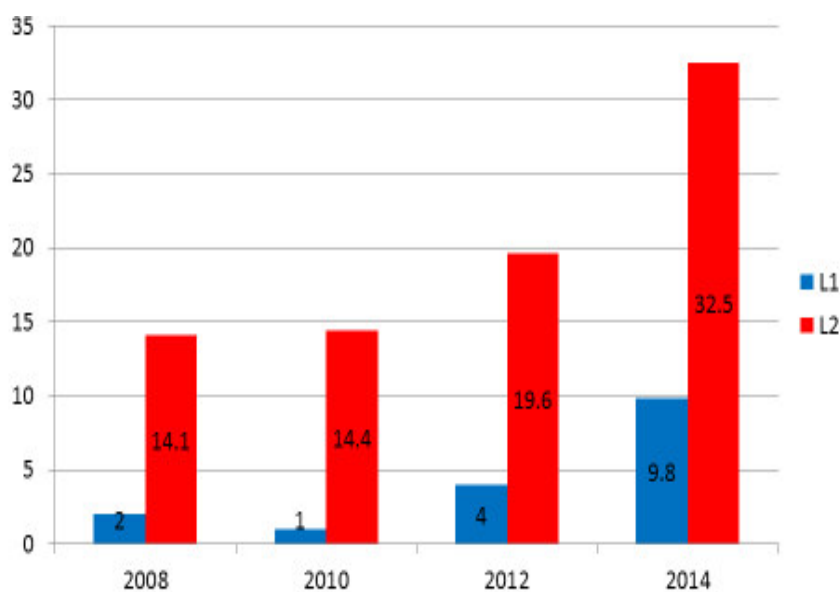


Figura 14. Porcentaje de Grupo AIMARA que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Una tercera lengua originaria evaluada es el Awajún donde se encontró que solo un 18% de los estudiantes evaluados dominaron a un nivel *Satisfactorio* la lectura en su lengua originaria en el 2014.

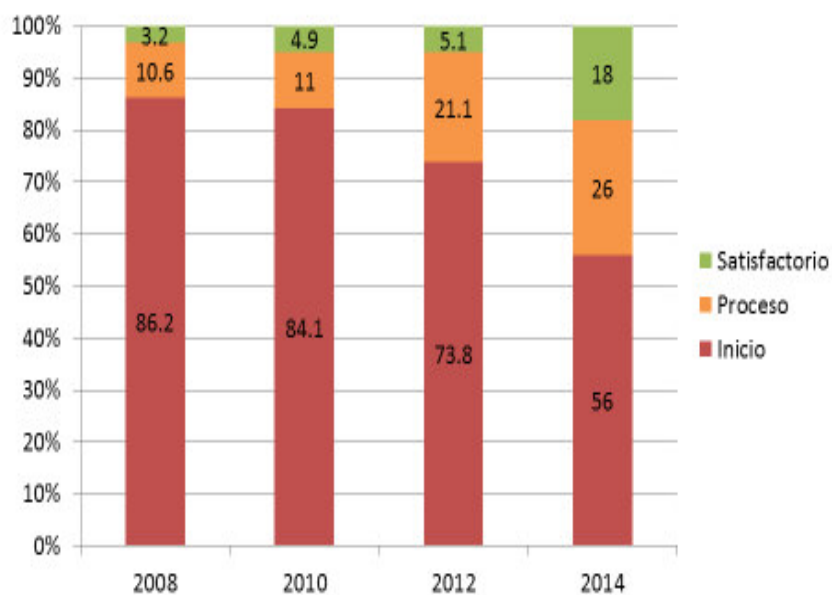


Figura 15. Resultados L1 grupo AWAJÚN (2008-2014).

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Comparando el dominio de la lectura en la L₁ (Awajún) y L₂ (castellano) se encuentra que, en este caso, el 18% domina su lengua originaria mientras que solo el 7.7% logra un nivel *Satisfactorio* en castellano (L₂).

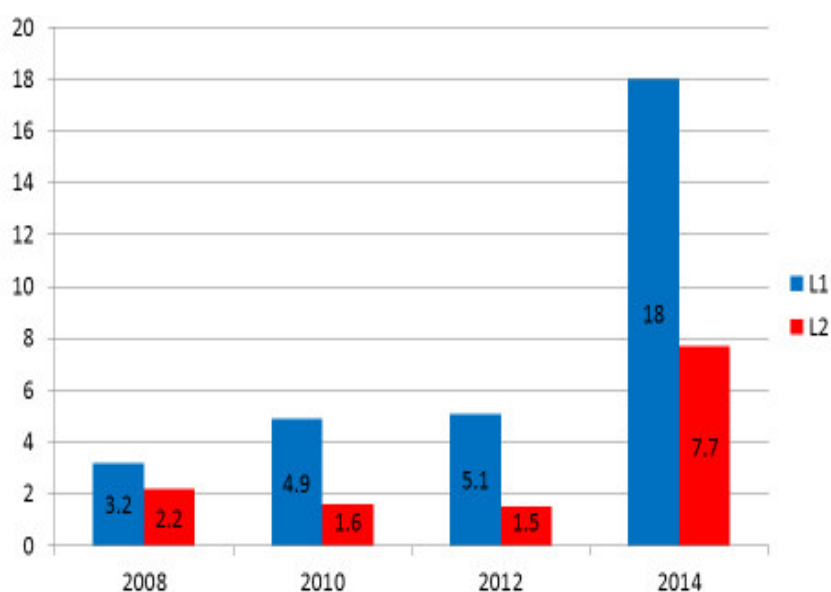


Figura 16. Porcentaje del Grupo AWAJÚN que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

La cuarta lengua originaria evaluada por el Ministerio de Educación es la lengua Shipiba. Aquí el resultado muestra que solo un 14.2% logra un nivel *Satisfactorio* de dominio de su lengua originara L₁ (Shipibo) frente a un 71.1% que se encuentra en proceso de dominio.



Figura 17. Resultados L1 grupo SHIPIBO (2008-2014).

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

En el caso de los Shipibos, si se compara el grado de dominio de su lengua materna y la lengua castellana, tenemos que, mientras el 14.2% se encuentra en un nivel *Satisfactorio* de lectura en lengua materna (L₁, Shipibo), sólo el 7.4% lo logra a nivel de castellano (L₂).

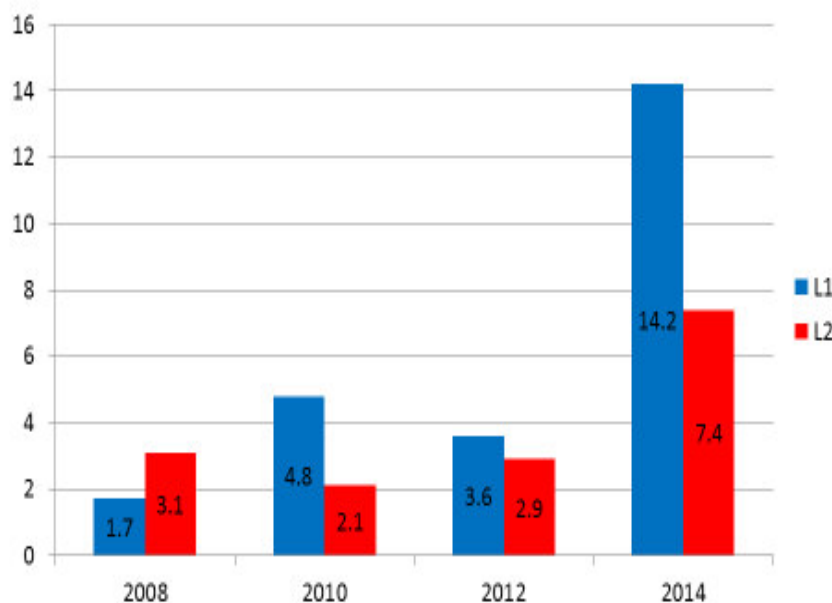


Figura 18. Porcentaje del Grupo SHIPIBO que Logra el Nivel SATISFACTORIO en L1 y L2.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Si se compara el grado de dominio de las lenguas originarias entre los cuatros grupos lingüísticos, se encuentra que los que son los Quechuas-Cusco-Collao los que presentan un mejor rendimiento a nivel Satisfactorio (21.9%) frente a los Aimara que presentan el más bajo nivel (9.8%).

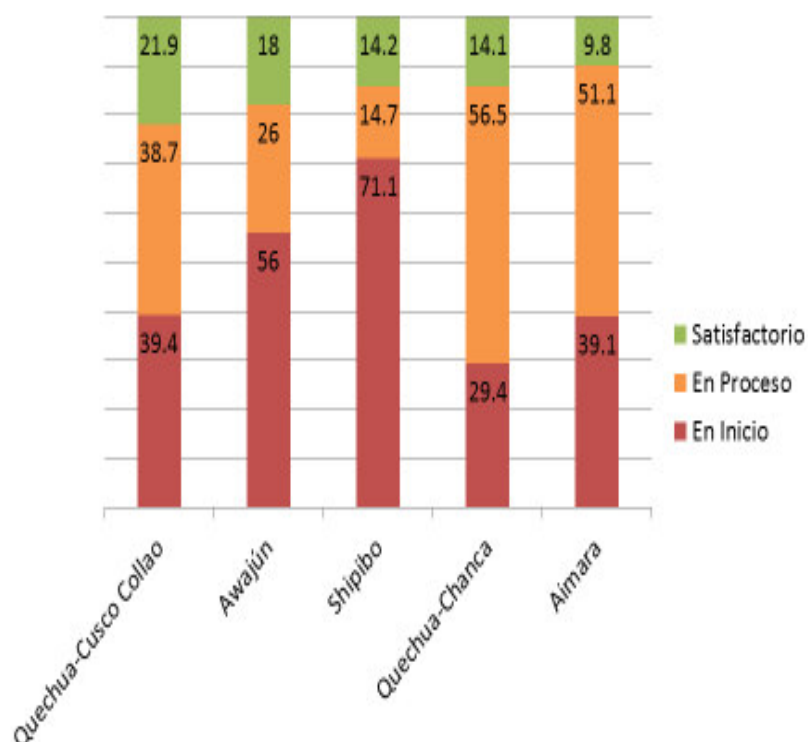


Figura 19. Evaluación en Lengua Originaria por Grupo Lingüístico.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Si se hace un consolidado de las cuatro lenguas originarias evaluadas por el Ministerio de Educación en el año 2014 y se compara con el grado de dominio de la L₂ (castellano) también a nivel *Satisfactorio*, se tiene lo siguiente:

Tabla 1

Resultados a Nivel Satisfactorio Año 2014. Comparación entre el Grado de Dominio L1 (lengua originaria) y L2 (castellano) en Comprensión de Lectura. Ministerio de Educación

LENGUAS ORIGINARIAS		LENGUA ORIGINARIA (L ₁)	SEGUNDA LENGUA CASTELLANO (L ₂)
QUECHUA	CUSCO-	21.9%	24.6%
COLLAO			
AIMARA		9.8%	32.5%
AWAJÚN		18%	7.7%
SHIPIBO		14.2%	7.4%

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes (MINEDU, 2016).

El diagnóstico actual revela entonces que, los estudiantes provenientes de las culturas originarias del Perú presentan bajo nivel de comprensión lectora no solo en la segunda lengua sino también en su lengua originaria. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), más de la mitad de los estudiantes de cuarto grado de primaria se ubican en el nivel de *inicio* en comprensión lectora, a pesar que en esas escuelas se implementa la educación bilingüe intercultural (EIB).

Si se hace un análisis del cuadro comparativo entre el grado de dominio de lectura de las lenguas originarias L₁ y el castellano L₂ se observa en todos los casos que el grado de dominio a nivel *Satisfactorio* es bastante bajo y en algunos casos no llegan ni al 10%. Si se comparan las lenguas, se obtiene que, solo en los casos de estudiantes con lengua originaria Awajún y Shipibo, dominan más la lectura en su lengua materna mientras que en el caso del Quechua y Aimara logran un mejor nivel de lectura en la L₂ castellano (en el caso del Aimara la diferencia es más significativa). Esto podría estar revelando una falta de uniformidad

en la estrategia de enseñanza de la lectura, siendo que en algunos casos se ha implementado la enseñanza de la lectura respetando su lengua materna y en otros casos no.

2.3.6 Características de los docentes de EIB

Si se realiza un análisis más profundo de la situación en que viven los alumnos de lenguas originarias se puede observar, por ejemplo, respecto a los maestros de estos niños, que un 78% manifiesta tener título profesional en educación frente a un 22% que aún no lo tiene.

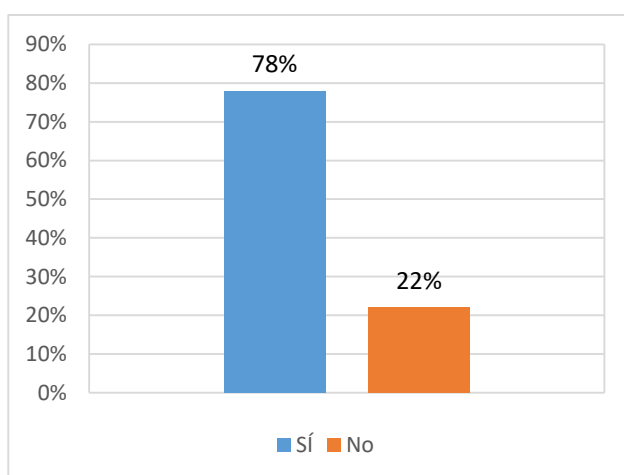


Figura 20. ¿Tiene usted Título Profesional en Educación?.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

De ese 78%, el 68% lo obtuvo en un instituto pedagógico o tecnológico y solo un 17% en una universidad.

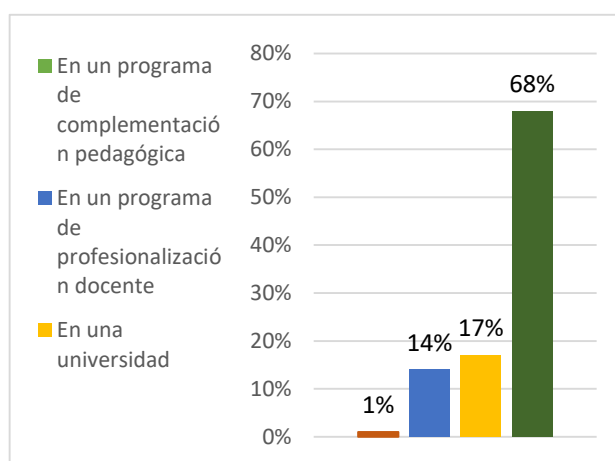


Figura 21. ¿Cómo obtuvo su Título en Educación?.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Por otro lado, solo el 48% de los docentes manifiesta que habla con fluidez la lengua originaria del niño (cabe señalar que de ese grupo solo un 45% manifiesta que sabe leer y escribir la lengua originaria), mientras que un 46% manifiesta que lo hace con dificultad y el 6% que no domina la lengua, lo que hace suponer que el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hace exclusivamente en la lengua no materna del niño.

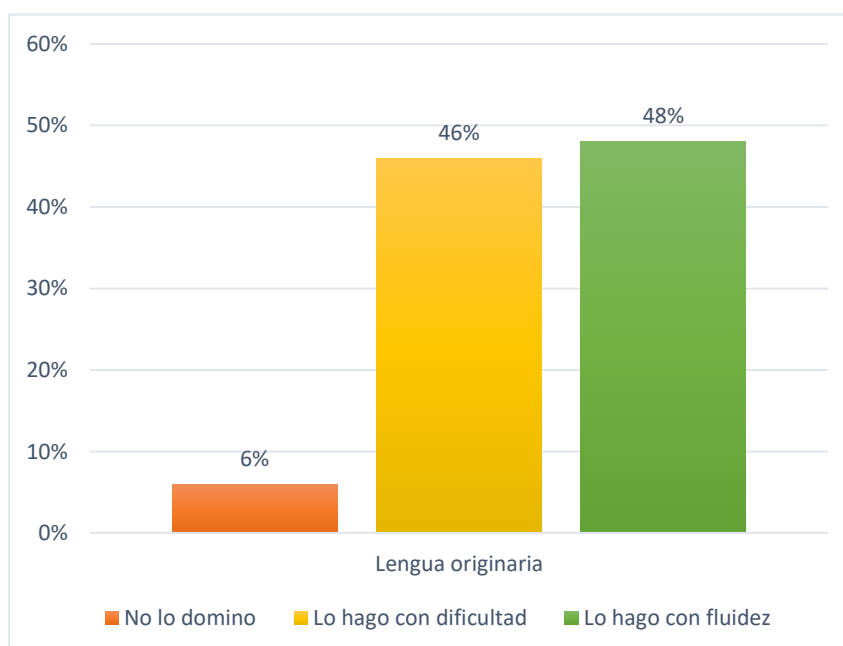


Figura 22. Grado de dominio de lengua originaria.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Por ello, la gran mayoría de los docentes, incluidos el Quechua-Chanka (a excepción de los Shipibos), manifiesta que realiza su enseñanza en lengua castellana.

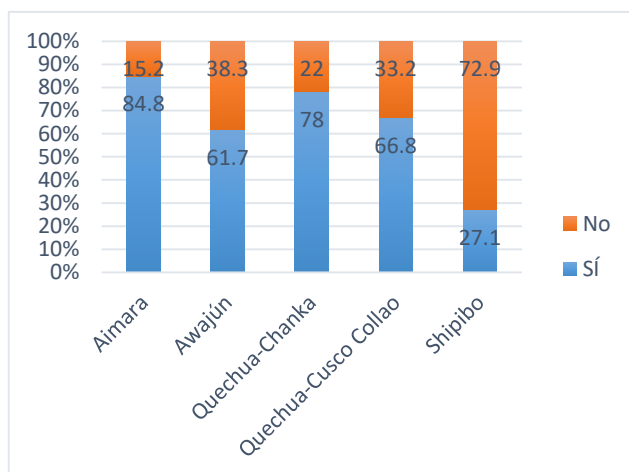


Figura 23. Uso del Castellano en el Aula EIB ¿La mayor parte de su enseñanza EIB la hace en castellano?.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Aunque solo el 10% manifiesta no dominar la lengua originaria, los docentes expresan diversas razones por las cuales no imparten enseñanza en la lengua materna del niño, algunas de ellas están relacionadas con los prejuicios que tiene el propio docente y padre de familia sobre las mismas, pues asocia la lengua originaria con niveles de marginalidad, pobreza y exclusión social.

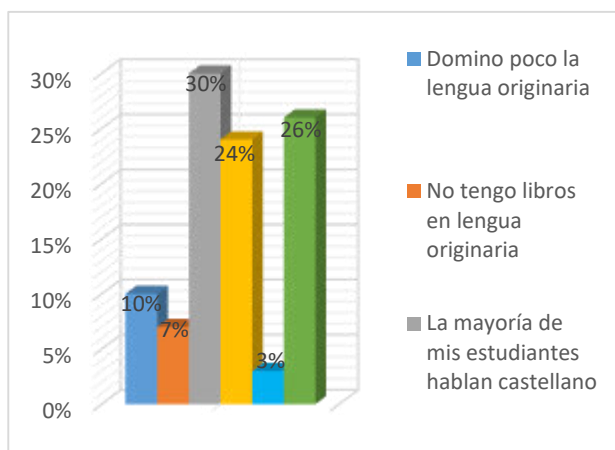


Figura 24. ¿Por qué?

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Sin embargo, los docentes también reclaman mejores niveles de capacitación, siendo la preparación en estrategias de comprensión lectora su mayor demanda.



Figura 25. Algunas percepciones del Docente ¿Cuál de los siguientes servicios o apoyos es el que más necesita?.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

2.3.7 Propuesta pedagógica del Ministerio de Educación del Perú ante los escenarios lingüísticos

Como ya se ha mencionado, el MINEDU clasifica el panorama lingüístico en cuatro posibles escenarios.

El primero es aquel donde la lengua materna es predominantemente la originaria, para la cual recomienda la exclusividad en el uso de la misma a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer grado.

Luego, plantea que se puede ir introduciendo progresivamente la lengua castellana usando las estrategias de enseñanza de una segunda lengua hasta llegar a un máximo de 50% alcanzado en el sexto grado de primaria. A continuación, las pautas señaladas por el Ministerio de Educación en el área de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU – Propuesta Pedagógica, 2013):

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 100% de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 80% de los temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas o el 60% de las áreas en lengua originaria como L1.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas o el 50% de las áreas en lengua originaria como L1.
No se desarrolla ninguna clase en castellano como L2.	Desarrollo de algunas clases de arte y educación física en castellano como L2.	Desarrollo del 20% de temas de algunas áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en castellano como L2.	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L2.
Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.

Figura 26. Escenario 1. Educación Primaria. La Lengua materna es la lengua originaria.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

En el caso del Escenario 2, es decir, donde la lengua materna es la lengua originaria pero los niños usan en algunas ocasiones la lengua

castellana, el Ministerio de Educación del Perú recomienda que para los dos primeros grados (primero y segundo) los docentes deben desarrollar sólo algunas clases en las asignaturas de Arte, Educación Física y Personal Social en lengua castellana. En el resto de asignaturas recomienda exclusivamente usar la lengua originaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, las pautas señaladas por el Ministerio de Educación en el área de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU – Propuesta Pedagógica, 2013):

1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.	Lengua originaria como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de las diferentes áreas en lengua originaria como L1.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas o del 50% de las áreas en lengua originaria como L1.			
Desarrollo de algunas clases de las áreas como Arte, Educación Física, Personal Social en castellano como L2.		Desarrollo del 50% de los temas de todas las áreas, o del 50% de las áreas en Castellano como L2			
Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.	Castellano como subárea de Comunicación L2.

Figura 27. Escenario 2. Educación Primaria. La lengua originaria es la lengua materna, pero también manejan el castellano.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Mientras que para el Escenario 3 –donde la lengua materna es la lengua castellana pero los niños se encuentran expuestos contextualmente a la lengua originaria que comprenden y hablan pero de manera incipiente– el Ministerio de Educación del Perú recomienda para el primer y segundo grado de primaria el desarrollo de todas las asignaturas en lengua castellana por ser su lengua materna y es cuando el niño o niña

se encuentra en el tercer grado donde se debe introducir progresivamente la lengua originaria como L₂. A continuación las pautas señaladas por el Ministerio de Educación en el área de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDU – Propuesta Pedagógica, 2013):

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .	Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .	Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .	Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .	Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .	Castellano como subárea de Comunicación L ₁ .
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L ₁ .	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L ₁ .	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L ₁ .	Desarrollo de aproximadamente el 70% de temas de todas las áreas en castellano como L ₁ .	Desarrollo del 60% de temas de todas las áreas en castellano como L ₁ .	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en castellano como L ₁ .
No se desarrollan clases en lengua originaria como L ₂ .	Desarrollo de algunos temas a nivel oral en lengua originaria como L ₂ .	Desarrollo del 20% de clases en lengua originaria como L ₂ .	Desarrollo del 30% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L ₂ .	Desarrollo del 40% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L ₂ .	Desarrollo del 50% de temas de todas las áreas en lengua originaria como L ₂ .
Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .	Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .	Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .	Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .	Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .	Lengua originaria como subárea de Comunicación L ₂ .

Figura 28. Escenario 3. Educación Primaria. Hablan el castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

Por último, en el caso del Escenario 4, que corresponde a un dominio prevalente del castellano, el Ministerio de Educación del Perú recomienda el desarrollo exclusivo de las clases en su lengua materna,

que en este caso es el castellano y, recién, a partir de cuarto grado de primaria ir introduciendo algunos temas en L₂, es decir en su lengua originaria (MINEDU – Propuesta Pedagógica, 2013). Aquí su propuesta:

1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado
Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.	Castellano como subárea de Comunicación L1.
Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.	Desarrollo de la mayoría de temas de todas las áreas en castellano como L1.
No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	No se desarrollan clases en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas en lengua originaria como L2	Desarrollo de algunos temas de algunas áreas en lengua originaria como L2	Desarrollo de temas de algunas áreas en lengua originaria como L2
Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2	Lengua originaria como subárea de Comunicación L2

Figura 29. Escenario 4. Educación Primaria. Hablan solo Castellano y la Lengua Originaria ha sido Desplazada.

Fuente. Datos tomados de la Evaluación Censal de Estudiantes MINEDU (2016)

2.3.8 Los procesos del lenguaje

Cuetos (2012) indica que luego de construir esta compleja maquinaria lingüística en la mente de las personas gracias a la presencia de áreas neurológicas cerebrales y a la estimulación socio familiar, se está en condiciones de realizar dos operaciones fundamentales relacionadas con la recepción y emisión del lenguaje. La primera es un proceso que va de abajo hacia arriba pues parte de identificar los componentes fonológicos, léxicos, sintácticos y pragmáticos para reconocer el sentido y la intención de la oración escuchada. La segunda es una operación inversa pues va de arriba para abajo y parte de la función pragmática que define la intención de la comunicación (¿qué quiero decir?) hasta los aspectos sintácticos, léxicos y fonoarticulatorios. Todo ello se ha ido corroborando con las imágenes cerebrales. Actualmente son enormes los progresos en tecnología cerebral, los mismos que permitieron obtener imágenes muy precisas que ofrecen información sobre lo que ocurre en el cerebro mientras se está realizando determinada actividad cognitiva (Goldberg, 2015) y que comprueba, además, la existencia de un modelo de procesamiento lingüístico que explica tanto los procesos de comprensión del lenguaje –que posibilita entender los mensajes que otras personas transmiten– y de producción del lenguaje, que permiten emitir los propios mensajes. La comprensión y producción están localizadas, fundamentalmente, en distintas zonas del hemisferio izquierdo y comprenden tanto la información de forma oral o de forma escrita (la escrita se refiere a la lectura y escritura). En cada uno de esos subsistemas puede haber alteraciones, lesiones o deficiencias por falta de estimulación (Cuetos, 2012).

2.3.8.1 La comprensión oral. En el caso de la *comprensión oral*, el primer sub proceso que se realiza es el de identificación de fonemas que empieza desde el mismo momento en que una palabra llega a los oídos. Cuando ello ocurre, la primera operación que se realiza es la *identificación de fonemas* que se reconocen a partir de la palabra que ingresa. Esta tarea es complicada porque existen un conjunto de palabras en lengua castellana con fonemas próximos como casa, gasa, taza, masa, Nasa. Sin embargo, como las palabras están relacionadas a la hora de emitir un mensaje, el contexto ayuda a deducir de qué palabra se trata.

El segundo sub proceso es el de *identificación de palabras* que se activa a medida que se van registrando los fonemas, desarrollando el reconocimiento de palabras. Tanto así que, a partir del momento en que se identifica el primer fonema de una palabra, comienza a activarse en el almacén de palabras todas aquellas que empiezan con el fonema identificado. En la medida que ingresan más fonemas el número de palabras activadas se reduce hasta que se llega al punto en que solo se reconoce una palabra. A ese punto se le denomina: Punto de unicidad. Así, existen palabras cuyo punto de unicidad está casi al comienzo, por ejemplo, la palabra: /e/ /l/ /e/ /f/... donde es fácil evocar que se trata de la palabra: Elefante. Pero existen otras palabras cuyo punto de unicidad está al final, por ejemplo: La palabra “hueco”. Cuando ingresan los sonidos: /ue/ se activan las siguientes palabras: huevo, huelga, huelguista, huella, huerta, huérfano, hueso, huésped, etc. El tercer sub proceso es el de *acceso al significado* puesto que se puede identificar la palabra, pero no necesariamente conocer su significado. El acceso al significado supone consultar en el almacén semántico (una especie de enciclopedia mental) el significado de la palabra. Ese almacén se ha ido construyendo a lo largo de la vida y es a los 7 años aproximadamente donde se instalan los conceptos debido a la conquista del pensamiento clasificatorio propio de la etapa operatoria (Gonzales, 2006).

A continuación se presenta, de manera gráfica, los subprocesos que intervienen en la comprensión o percepción del habla:

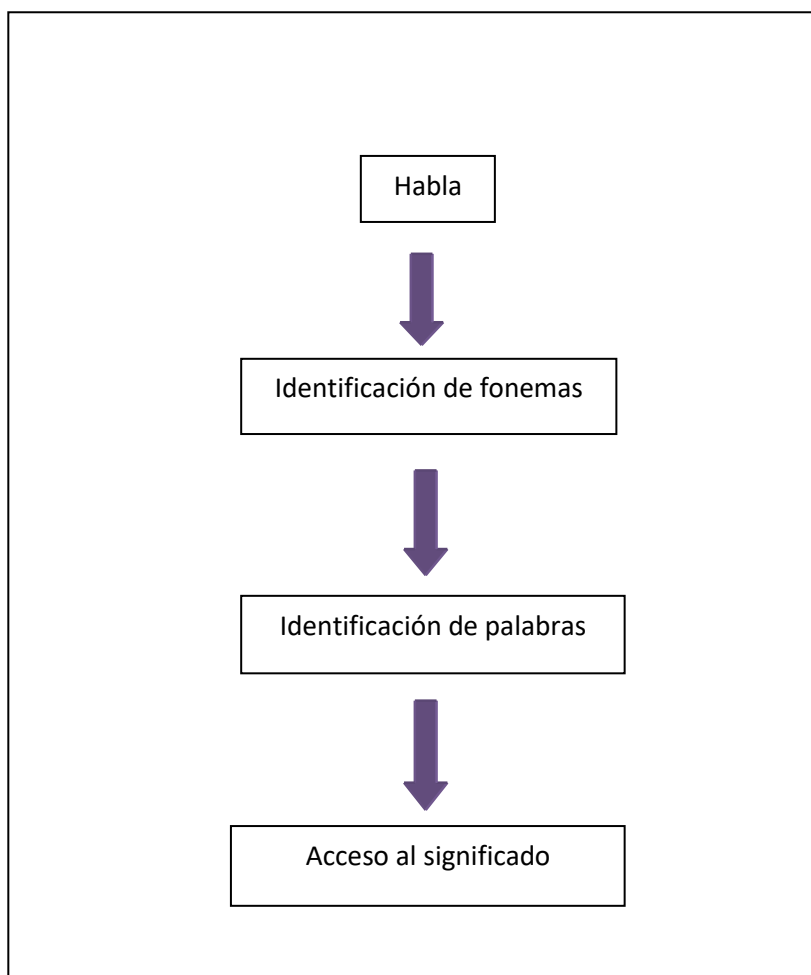


Figura 30. Sub Procesos que Intervienen en la Comprensión Oral o Percepción del Habla.

Fuente. Datos tomados de Cuetos (2012). Elaboración propia.

2.3.8.2 La producción oral. Cuetos (2012) indica que se inicia cuando el que trata de expresar un mensaje oral es el sujeto emisor. Las operaciones que se realizan son similares a las del proceso de comprensión, pero en sentido inverso. Es decir, se piensa en el

significado que se quiere transmitir y se termina en los fonemas que se precisa articular para que el oyente pueda ser capaz de entender el mensaje. Primero se activa el módulo semántico (que se comparte con el sistema de comprensión oral como también con el de producción y comprensión escrita) y luego se selecciona la palabra adecuada que expresa dicho significado, la cual es buscada en el almacén léxico o de palabras. A esta operación se denomina, de *acceso al léxico*, la cual requiere activarse muy rápidamente para garantizar que el lenguaje sea fluido. El último subproceso es el de *producción fono articulatorio de fonemas* que consiste en activar los fonemas precisos que componen la palabra y pronunciarlos adecuadamente utilizando el programa motor articulatorio.

A continuación se presenta de manera gráfica los subprocesos que intervienen en la producción oral:

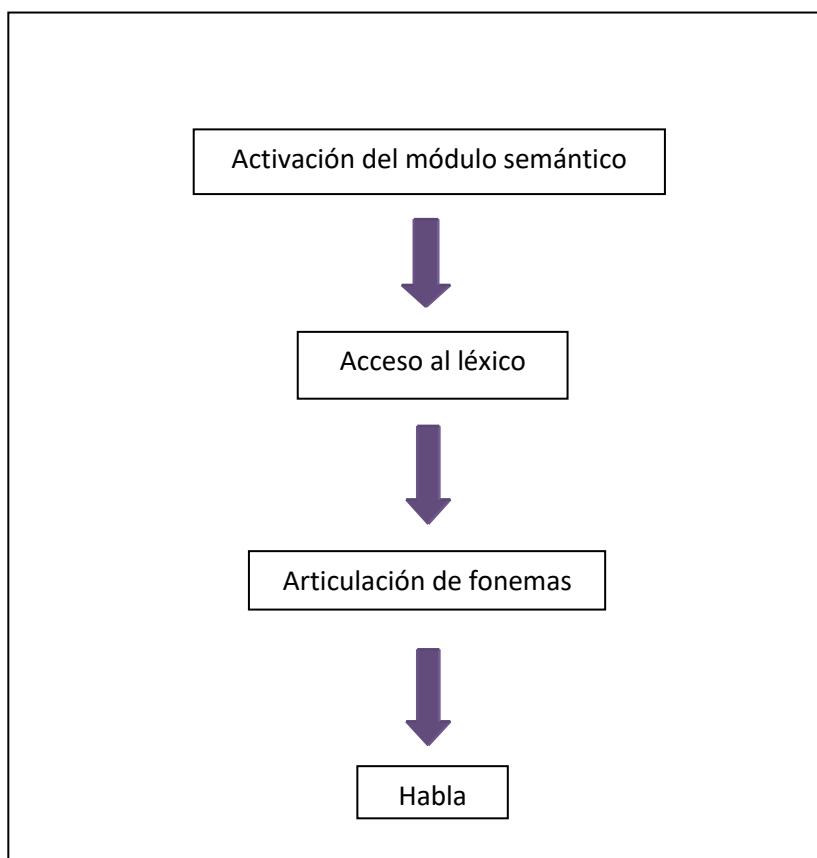


Figura 31. Sub Procesos que Intervienen en la Producción Oral.

Fuente. Datos tomados de Cuetos (2012). Elaboración propia.

2.3.8.3 La comprensión escrita. Si en la producción oral el primer proceso que se realiza es el de identificación de los fonemas del habla, en el lenguaje escrito es el de identificación de las letras (Cuetos, 2009). Para ello se parte del reconocimiento de los rasgos visuales de las letras para poder identificarlas. Este reconocimiento es muy fino pues existen un conjunto de letras que comparten muchos rasgos visuales como por ejemplo: La “p”, “b”, “q”, “d”. Luego se pasa al *reconocimiento de las palabras escritas* que se activa en la medida que se identifican los grafemas que la componen. El léxico se comienza a construir desde que el sujeto empieza a leer. Una vez reconocida la palabra se accede a su significado, para lo cual se consulta el almacén o sistema semántico o conceptual (que es el mismo que se consulta para el caso del lenguaje oral). Si en caso se está realizando una lectura en voz alta se requiere

activar el subproceso de producción oral (el mismo que se utiliza al hablar). Existen dos estrategias de la lectura: La estrategia léxica, directa o visual y la estrategia sub léxica, fonológica o indirecta. La *estrategia léxica* es la que permite reconocer directamente la palabra (si se la ha leído con anterioridad) y se utiliza para leer palabras irregulares (como “Hollywood”), y la *estrategia subléxica o de conversión grafema-fonema* se utiliza para la lectura de palabras desconocidas y pseudopalabras. Las dos estrategias se usan para la lectura de palabras regulares si es que se han leído con anterioridad.

Para profundizar más el tema se expone el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura (Cuetos, 2009).

2.3.9 Los procesos de la lectura

Según el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura existen tres grandes procesos: Los procesos de bajo, medio y alto nivel (Galve, Trallero y Dioses, 2012). A continuación se explica cada uno de ellos.

2.3.9.1 Los procesos de bajo nivel.

La primera acción que realizan nuestros ojos cuando estamos frente a un texto escrito es identificar las letras (información gráfica). Esto es posible porque poseemos mecanismos sensoriales que permiten afrontar con éxito esta tarea. Esta información gráfica se transforma en códigos que se almacenan por breves milisegundos en la memoria icónica o sensorial luego, la información más importante, llega a la

memoria de corto plazo donde se extraen los rasgos gráficos más característicos y los traslada a la de largo plazo la cual logra reconocer la información que ingresó como elementos de carácter lingüístico (García y González, 2008). Este proceso de recojo de información no es continuo e uniforme (Javal, citado por Cuetos, 2008) sino que se realiza a través de dos movimientos: Los movimientos saccádicos y los puntos de fijación. Al leer, los ojos avanzan realizando pequeños saltos que pueden durar entre 20 y 40 milisegundos y que se denominan movimientos saccádicos. Estos movimientos permiten que la información gráfica quede situada frente a la fovea que es la zona de mayor agudeza visual (Galve, Dioses, Ramos, Abregú, 2012). Además, se cuenta con periodos de fijación que duran entre 200 y 250 milisegundos. En esta etapa, los ojos del lector, extraen un segmento del texto para almacenarlos y luego interpretarlos lingüísticamente. Este periodo se da más en palabras largas, desconocidas y de contenido. Luego conserva la información en los dos siguientes almacenes: La memoria sensorial y la de trabajo u operativa (Meza, 2003). La memoria icónica es un almacén precategórico, es decir, recoge la información tal cual ingresa sin que medie ningún tipo de procesamiento cognitivo. Enseguida interviene la memoria de trabajo que conserva la información como material lingüístico previa consulta a la memoria de largo plazo. (Meza, 2005).

Una vez recogida la información viene el proceso de identificación de letras. La teoría más aceptada que explica esta operación es la del modelo PDP (Procesamiento Distribuido en Paralelo) de McClelland y Rumelhart (2008). Según este modelo en el proceso de identificación de letras intervienen tres niveles (Mitchell, 2010): El nivel de rasgos, de letras y de palabras. Cuando se desarrolla estas operaciones se activa el detector llamado “nodo”. Los nodos de rasgos se encargan de enviar la información a los nodos de letras. A su vez, envían la información a los nodos de palabras. Los nodos de letras y palabras se activan

simultáneamente y en paralelo. De esa manera se produce el proceso de identificación de letras según el Modelo PDP.

2.3.9.2 Los procesos de nivel medio. Estos se encargan del reconocimiento de palabras. Para explicar esta operación cognitiva se recurre al modelo doble ruta o dual de (Coltheart, 2005) y de doble ruta en cascada (Coltheart, 2005a). El modelo dual conexionista sostiene que existen dos vías para acceder a la palabra: La directa y la indirecta. La ruta visual o léxica se emplea para leer palabras que ya se encuentran en la memoria léxica como una representación ortográfica. Por ello estas han sido posibles de ser almacenadas debido a que antes fueron decodificadas fonológicamente. Por ende, la vía léxica no podrá leer palabras desconocidas ni pseudopalabras. El correlato neuropsicológico de esta vía está localizada en el área temporal superior izquierda (área 22 de Brodmann). Comienza en la zona occipito-temporal y se extiende por la zona temporal media izquierda. En la zona temporal media se produciría el acceso al significado (Galve et al., 2012). La vía subléxica se utiliza cuando no existe una representación léxico-ortográfica de la palabra debido a que es nueva o desconocida (González, 2006b). Por ello, para poder acceder a la palabra se requiere activar el mecanismo de conversión grafema-fonema mediante la aplicación de un sistema de reglas (García y González, 2008). Esta vía permite leer palabras desconocidas y pseudopalabras. A nivel neuropsicológico en la vía subléxica se activa el área frontal izquierda inferior (áreas 45 y 44 de Brodmann) que se extiende hacia el área de Broca.

2.3.9.3 Los procesos de nivel alto. Se subdividen en dos: Procesamiento sintáctico y procesamiento semántico (Cuetos, 2008). En el procesamiento sintáctico se trata de extraer la información tomando en cuenta vinculación que se establece entre los elementos de la oración. Para realizar el análisis gramatical de las oraciones el lector

utiliza una serie de estrategias y operaciones que le permiten segmentar las palabras de la oración en sus constituyentes que se jerarquizan de acuerdo a sus papeles gramaticales. Por último, se elabora un marco sintáctico que permite la posibilidad de extraer el significado (García-Madruga, 2010). El analizador sintáctico descubre la relación entre los constituyentes pero no analiza el significado de la oración. Por ello, el procesamiento sintáctico se realiza antes que el semántico y es de menor costo (Canales, 2007).

El procesamiento semántico es el encargado de construir la estructura significativa del texto. Es decir, elaborar un modelo mental de lo que se está leyendo. Este se realiza extrayendo las ideas principales y suprimiendo las secundarias. Una vez logrado esto, se integran todas las ideas principales de cada párrafo y se construye la idea más general o macroproposición del texto. De esa manera se forma la macroestructura del texto. Para lograr todo este proceso se requiere del uso de las macrorreglas (García-Madruga, 2010). Por último, se aplican estrategias metacognitivas que permite al lector percibir cuando ya no logra entender lo que está leyendo para que aplique mecanismos que le permitan mejorar la comprensión del significado del texto (González, 2006b). El procesamiento semántico se realiza gracias al conjunto de conocimientos que el lector ya tiene almacenado en el módulo semántico. Estos se fusionan con la información del texto y así construye la representación mental (García-Madruga, 2010). Por lo tanto, se trata de una relación recíproca entre el texto y el lector. Es decir, se realiza una fusión entre “la información dada” (lo conocido por el lector) y “la información nueva” (que es la que se extrae del texto). La información dada constituye un pre requisito para asimilar la información nueva y la información nueva sirve para incrementar la información dada. Si no se posee información dada no se podría entender el texto. Si no existe información nueva la lectura no aporta nada al conocimiento. Así se establece una relación estrecha entre ambos (Defior, 2014).

2.3.10 Los métodos de la lectura

Los métodos de lectura se dividen básicamente en los métodos analíticos y los métodos sintéticos (Clemente, 2008). Los métodos analíticos o globales consideran que la lectura es un proceso global y, por ello, no es recomendable extraer a los elementos de la oración o de la palabra de su contexto. Los métodos sintéticos consideran, por el contrario, que finalmente la lectura implica enfrentarse a los componentes de la palabra y, por lo que es indispensable, abordarlos. Es decir, sostienen que para lograr un buen dominio de la decodificación lectora es necesario partir de la unidad más pequeña para luego llegar al texto. Esa unidad puede ser la letra (cuando se parte del nombre de la letra se está hablando del método alfabético), la sílaba (cuando se considera a la sílaba como elemento inicial de la lectura se está utilizando el método silábico) o el sonido (método fonético). Cuetos (2008) considera que el método sintético fonético es el más recomendable para el aprendizaje exitoso de la lectura debido a que permite consolidar la relación entre el fonema y el grafema (que es la esencia del proceso de decodificación lectora en una escritura alfabética como la del español). Efectivamente, el único método que favorece la construcción mental inicial de los procesos de la lectura: Identificación de letras y acceso al léxico, es el método fonético gracias a que permite el dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema, puesto que traducir el grafema en su respectivo fonema es el principio básico de la decodificación lectora. El aprendizaje del fonema, consolidándolo con su respectivo grafema, se puede lograr de manera lúdica utilizando el método Visual-Auditivo-Kinestésico-Táctil (Gillingham y Stillman, citados por Condemarín, 2006) que facilita la asociación efectiva entre ambos porque intervienen todos los canales sensoriales, lo que hace posible el almacenamiento significativo en la memoria de largo plazo del lector (Velarde, 2001). Con ello se logrará un exitoso aprendizaje e impedir

problemas de exactitud lectora (García y González, 2008). Se puede adicionar el uso del Método Gestual que utiliza como recurso mnemotécnico al gesto, el cual permite lograr una mayor asociación entre el grafema y el fonema debido a que intervienen muchas áreas del cerebro e inclusive el cerebelo (Borel-Maisonny, citado por Condemarín, 2006) en el momento del aprendizaje.

En cuanto a los métodos analíticos o globales, son aquellos que parten de lo más general (cuando parten de la oración, se llama: Método Global Silábico y si parten de la palabras se llama: Método Normal de Palabras) para llegar a lo más concreto (sílabas, grafemas o fonemas). Ambos tienen notables ventajas sobre el aprendizaje de la lectura siempre y cuando “aterricen” en el fonema.

En conclusión es recomendable utilizar ambos métodos –tanto los analíticos como los sintéticos– porque cuando el niño aprende a leer requiere dominar las reglas de decodificación, por lo que al método fonético le favorece el uso de la ruta fonológica, pero cuando debe utilizar la ruta léxica visual y leer la palabra a “golpe de vista” es mejor hacer uso de los métodos globales. Todo ello acompañado con el significado de la palabra para favorecer la estrategia Léxica-Semántica que consiste en acceder a la palabra y a su significado de manera simultánea permitiendo la construcción de un módulo léxico-semántico que repercutirá directamente en la capacidad de comprender textos.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

Según el tipo, la presente investigación corresponde a un estudio de carácter sustantivo descriptivo (Sánchez y Reyes, 2008) pues estuvo orientada a identificar el nivel de funcionamiento cognitivo y de expresión verbal y escrita en estudiantes de primer y segundo grado de primaria provenientes de escuelas donde se imparte enseñanza en español pero que quechua y lenguas amazónicas (shipibo), frente a aquellos que no presentan interferencias de lenguas originarias.

Con respecto al diseño, se empleó el denominado descriptivo comparativo puesto que se pretendió identificar si existían diferencias en cada una de las submuestras evaluadas en los rendimientos obtenidos en los distintos subcomponentes de la expresión verbal y en los sistemas de la lectura, así como en el razonamiento analógico.

<i>M1</i>	<i>O1</i> (x,y,z)
<i>M2</i>	<i>O2</i> (x,y,z)
<i>M3</i>	<i>O3</i> (x,y,z)

Donde M1 son los alumnos del primer y segundo grado de primaria con influencia del quechua; M2 los estudiantes con exposición de la lengua amazónica; M3 los estudiantes de primaria de primer y segundo grado monolingües castellano, “x” son las funciones cognitivas que presentan los alumnos, “y” las habilidades psicolingüísticas y “z” las competencias lectoras (Sánchez y Reyes, 2008)

3.2 Hipótesis

3.2.1. Hipotesis general

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas y habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de primer grado y segundo grado de primaria con exposición a la lengua quechua y shipiba con los monolingües castellano.

3.2.2. Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria con exposición a la lengua quechua y shipiba con los monolingües castellano.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades psicolingüísticas (discriminación auditiva de fonemas, articulación fonológica, procesos semánticos y sintácticos) entre los estudiantes de primer y segundo grado con exposición a la lengua quechua y shipiba con los monolingües castellano.

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento lector entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria con exposición a la lengua quechua y shipiba con los monolingües castellano.

3.3 Definición de variables

Variable 1: ***Funciones cognitivas***

DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Capacidad de realizar un razonamiento analógico mediante la comparación de formas que implican un raciocinio lógico abstracto y perceptivo medido a través de una prueba no verbal libre de influencias lingüísticas, educativas y culturales. Puede ser entendida como una capacidad intelectual general (Raven, 2014).	Resultado alcanzado a través del Test de Matrices Progresivas de Raven (2008).	<p>Cada serie (A, AB y B) contiene doce problemas ordenados en complejidad creciente:</p> <p>Serie A</p> <p>Serie AB</p> <p>Serie B</p>	<p>Completa la figura faltante de una lámina eligiéndola entre seis opciones</p> <p>Elige la figura que completa otras tres tomando en cuenta la secuencia espacial.</p> <p>Elige la figura que completa otras tres tomando en cuenta la secuencia lógica.</p>

Variable 2: ***Habilidades psicolingüísticas***

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Conjunto de competencias lingüísticas relacionados con aspectos de articulación y discriminación fonológica, sintáctica y semántica del lenguaje oral.	Resultados obtenidos luego de la aplicación de la Prueba de Evaluación de Lenguaje Oral (ELO) de Ramos, S.; Cuadrado, G. y Fernández, A. (2008)	Discriminación auditiva de fonemas Aspectos fonológicos Aspectos sintácticos Aspectos semánticos	Memoria verbal de frases Composición oral de frases Descripción de acciones Vocabulario I Vocabulario II Comprensión oral de narraciones	Escucha dos palabras e identifica si son iguales o no. Repite palabras con distinta estructura lingüística Repite oraciones con distinto número de palabras. Inventa una oración dada una palabra. Observa una lámina y describe cinco acciones. Señala los dibujos a partir de su definición. Expresa la definición de un concepto. Escucha una historia y responde preguntas mostrando entendimiento.

Variable 3: ***Procesos psicológicos de la lectura***

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Procedimientos cognitivos que intervienen en la actividad de la lectura que comprenden desde los más elementales (procesos de bajo nivel) -que se encargan de recoger e interpretar la información lingüística expresada a través de grafemas-, los del nivel medio -que consiste en decodificar el léxico utilizando la ruta fonológica o léxica- hasta aquellos de alto nivel- encargados del procesamiento sintáctico y semántico de la información (Cuetos, 2007)	Puntaje obtenido en el PROLEC-R (Cuentos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007)	Proceso de identificación de letras Procesos léxicos Procesos sintácticos Procesos semánticos	Nombre o sonido de letra Igual – diferente Lectura de palabras Lectura de pseudopalabras Estructuras gramaticales Signos de puntuación Comprensión de oraciones Comprensión de textos	Decir qué letra es o cómo suena. Ante dos palabras decir si suena igual o no. Decodificar palabras de alta y baja frecuencia y evaluar el dominio de la ruta visual Decodificar palabras sin significado y evaluar el dominio de la ruta fonológica Identificar los roles gramaticales de las palabras seleccionando la oración que corresponde a un dibujo Leer oraciones con entonación adecuada de acuerdo a los signos de puntuación. Ejecutar las acciones solicitadas en las oraciones Extraer el significado del texto respondiendo preguntas inferenciales.

Variable de control: **Condición Bilingüe**

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Situación por la cual el sujeto se ve expuesto a la presencia de dos lenguas con las cuales puede presentar un dominio incipiente (presentan mayor interferencia fonológica y gramatical con la lengua materna) o avanzado (presentan escasa interferencia fonológica y gramatical con su lengua materna).	Sujetos hispanohablantes no maternos (su lengua materna es su lengua originaria) e hispanohablantes maternos	Quechua-Castellano Amazónico-Castellano Monolingüe-Castellano	Niños de primer y segundo grado que viven en una comunidad quechuahablante. Niños de primer y segundo grado que viven en una comunidad expuestos a la lengua shipibohablante. Niños de primer y segundo grado que viven en una comunidad hispanohablante

3.4 Población y muestra

Según Sánchez y Reyes (2008), en primer lugar se determina la población objetivo que es aquella donde se harán extensivos todos los resultados del estudio a partir de la selección de una muestra representativa. En segundo lugar se identifica a la población accesible: Aquella que, por las obvias limitaciones para acceder directamente a todo el conjunto de los sujetos involucrados en el estudio debido al tiempo y los recursos del investigador, permite seleccionar a una parte de la población a la cual se tiene acceso. En este caso serán todos los educandos de segundo y primer grado de nivel socioeconómico bajo que se encuentran influenciados por diferentes grados de injerencia de la lengua quechua, la lengua shipibo y el castellano. De la población accesible se extrae la muestra que represente a esta población, en este caso a los estudiantes que se encuentran en las instituciones educativas que reúnen las características señaladas en el estudio. Es decir, los alumnos de escuelas intercultural bilingüe que recibían educación en castellano pero con predominancia de entorno quechua; estudiantes que recibían educación en castellano pero con grado menor de predominancia quechua; alumnos pertenecientes al contexto shipibo que recibían instrucción en español y alumnos hispanohablantes con ningún grado de influencia lingüística externa al castellano. Con respecto al tipo de muestreo se trata de un muestreo no probabilístico pues no se conoce la posibilidad de que cada uno de los elementos de la población puedan ser seleccionados en la muestra. Es disponible, pues es el investigador quien ha seleccionado intencionalmente a los sujetos del estudio considerando la información dada por las autoridades del Ministerio de Educación del Perú sobre población bilingüe intercultural y las posibilidades que brindaban los directores de las instituciones educativas para poder acceder a la población estudiantil así como las condiciones geográficas y logísticas para poder extraer la información de la muestra. Los grados se seleccionaron tomando en cuenta el tiempo de enseñanza de la lectoescritura y la cobertura de los instrumentos para realizar la investigación. En el caso de las cuatro sub muestras, el nivel socioeconómico fue el nivel

bajo, para evitar que esta variable pueda influenciar en los resultados. En cuanto al lugar de procedencia de los estudiantes se consideraron aquellas escuelas que reunían las condiciones lingüísticas y socioculturales seleccionadas. Se tomaron en cuenta ciertos indicadores extraídos luego de la aplicación de una Ficha socioeconómica y cultural (validada para anteriores investigaciones) a cada estudiante donde se recogió información relacionada a la lengua materna del niño y de sus padres, la lengua que hablan actualmente, las condiciones de vivienda, los servicios con los que cuenta, el lugar donde nació cada uno y el de sus padres, su ocupación y grado de instrucción (Ver anexos).

Tomando en cuenta todo ello, se seleccionaron a 24 estudiantes de la comunidad campesina de Socos (Ayacucho) que recibían educación en castellano pero con entorno quechua de las instituciones educativas de Luyanta en Socos y de Santa Rosa de Cochabamba, ambas de Ayacucho; 38 educandos de la provincia de Huamanga, también en Ayacucho, con enseñanza castellana pero con una interferencia menor del quechua de la institución educativa estatal de Pilancucho, 30 alumnos asentados en Cantagallo (en Lima, en el distrito del Rímac) de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe, Comunidad “Shipiba” a la que también se les impartía educación en castellano y, por último, 30 estudiantes hispanohablantes de Pachacútec de la Institución Educativa N° 5142 en el distrito Ventanilla perteneciente a la Provincia Constitucional del Callao. En la tabla 1 se dan más detalles de la muestra.

Tabla 2

Características de la muestra

	Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla
<i>n</i>	24	30	30	30
Género				
<i>Masculino</i>	10 (41.7%)	14 (46.7%)	20 (66.7%)	10 (33.3%)
<i>Femenino</i>	14 (58.3%)	16 (53.3%)	10 (33.3%)	20 (66.7%)
Grado escolar				
<i>1^{er}. grado</i>	13 (54.2%)	13 (43.3%)	16 (53.3%)	15 (50%)
<i>2.º grado</i>	11 (45.8%)	17 (56.7%)	14 (46.7%)	15 (50%)
Lengua materna				
<i>Castellano</i>	1 (4.2%)	16 (53.3%)	16 (53.3%)	30 (100%)
<i>Quechua</i>	18 (75%)	14 (46.7%)	1 (3.3%)	-
<i>Shipibo</i>	-	-	-	-
<i>Castellano y quechua</i>	5 (20.8%)	-	-	-
<i>Castellano y shipibo</i>	-	-	11 (36.7%)	-

De los 24 alumnos de la escuela intercultural bilingüe de la comunidad campesina de Socos-Ayacucho, el 41.7% (10 alumnos) fueron de género masculino y el 53.8% de género femenino (14 alumnas). La mayoría de ellos estudiaban en primer grado, 52.2% que equivale a 13 alumnos, siendo un 45.8% (11 alumnos) que estudiaban en segundo grado. De esa submuestra, el 75% (18 alumnos) manifestaron que su lengua materna era el quechua, el 20.8% (5 alumnos) declararon que era el quechua y castellano y sólo un 4.2% (1 alumno) manifestó que su lengua materna era el castellano. En cuanto al grupo de Huamanga, de los 30 alumnos el 46.7% (14 alumnos) fueron de

género masculino y el 58.3% de género femenino (16 alumnas). La mayoría de ellos estudiaban en segundo grado, 56.7% que equivale a 17 alumnos, siendo un 43.3% (13 alumnos) que estudiaban en segundo grado. El 53.3% (16 alumnos) manifestaron que su lengua materna era el castellano y un 46.7% (14 alumnos) manifestaron que su lengua materna era el quechua. En cuanto a la comunidad de Cantagallo, de los 30 alumnos de escuela intercultural bilingüe shipiba, el 66.7% (20 alumnos) fueron de género masculino y el 33.3% de género femenino (10 alumnas). La mayoría de ellos estudiaban en primer grado, 53.3% que equivale a 16 alumnos, siendo un 46.7% (14 alumnos) en segundo grado. De esa submuestra el 53.3% (16 alumnos) manifestaron que su lengua materna era el castellano, el 3.3% (1 alumno) declaró que era el quechua y el 36.7% manifestó que era el shipibo y el castellano. Por último, en el caso de Ventanilla, de los 30 alumnos 33.37% (10 alumnos) fueron de género masculino y el 66.7% de género femenino (20 alumnas). La mitad de ellos estudiaban en primer grado, 50.0% que equivale a 15 alumnos y otro 50% (15 alumnos) estudiaban en segundo grado. De esa submuestra, el 100% (30 alumnos) manifestaron que su lengua materna era el castellano.

Interpretando los resultados, se tiene que, en el caso de género, el femenino es mayoritario para el caso de Ayacucho (Socos y Huamanga) y de Lima, lo cual es positivo pues refleja una mayor apertura para un sector anteriormente marginado. Sólo en Cantagallo, la población estudiada era mayoritariamente masculina. En cuanto a la lengua materna se observa con nitidez una tendencia mayoritaria de quechua en Socos, luego Huamanga y nula en Lima. En Cantagallo también se observa un grupo considerable que incluye a la lengua shipiba como dominante.

3.5 Instrumentos y materiales

3.5.1 Test de matrices progresivas de Raven

a. Ficha técnica

1. Nombre original: Coloured Progressive Matrices
2. Nombre versión español: Test de Matrices Progresivas para la Medida de la Capacidad Intelectual
3. Autor: J. C. Raven
4. Administración: individual y colectiva
5. Duración aproximada: entre 40 a 90 minutos
6. Grupos de aplicación: de 6 a 12 años
7. Descripción del test: 36 ítems compuestos por figuras geométricas abstractas.
8. Tipo de normas: percentiles.
9. Material: Protocolo, Cuadernillo de Aplicación, Manual y Hoja de respuestas.

Para evaluar la función cognitiva se utilizó el Test no verbal y libre de influencias culturales y lingüísticas de Raven (2008) diseñado para medir el nivel de formación de conceptos, relaciones, análisis y síntesis, organización viso-espacial y el razonamiento perceptivo que son componentes principales de la inteligencia general (Delgado, 2002). Raven fue un psicólogo inglés que publicó su Test de Matrices Progresivas en el año 1936. En un inicio fue editado en blanco y negro para diseñar la escala para adultos. Luego se editó a colores para la versión infantil. En 1947 se presentó una versión del test en forma de tablero y la última revisión fue publicada en 1956.

b. Descripción

Esta prueba mide un tipo de inteligencia denominada fluida (Cattell, 2009) que es un tipo de inteligencia intrínseca que permite resolver los problemas de la vida cotidiana. La prueba está conformada por un cuadernillo con tres series de matrices denominadas A, Ab Y B. Cada una de las series contiene 12 elementos. La tarea consiste en reconocer de una lámina expuesta al examinado, el elemento faltante que completa una matriz. Se evalúa el nivel de funcionamiento de las habilidades perceptuales, pero fundamentalmente el grado de razonamiento analógico y abstracto que presenta el sujeto (Delgado, 2002). Como es un test no cultural y no verbal permite que se aplique a cualquier individuo independientemente del idioma que posea, el grado de educación que tenga (incluso se puede aplicar a personas analfabetas) y el dominio de repertorio verbal que posea. Puede administrarse de manera individual o colectiva. El tiempo de aplicación puede abarcar entre 40 a 90 minutos (algunos sujetos son capaces de concluirla en 45 minutos). Su construcción se basa en la Proposición Bifactorial de Charles Spearman (citado por Cattell, 2009) que en 1904 propuso su teoría del Análisis Factorial donde identifica tres aspectos: El factor "G" (general); el factor "E"(específico) y el factor de "grupo" (común).

Contiene 60 matrices de figuras geométricas que se encuentran acomodadas en orden de dificultad creciente. En la parte inferior de las laminas se muestran varias opciones (de seis a ocho) para que el sujeto encuentre la pieza que completa la matriz. Las primeras series requieren de precisión en la discriminación. Las segundas series tienen mayor dificultad, puesto que comprenden analogías, permutaciones y alteración del modelo. Las últimas series son relaciones lógicas.

c. Confiabilidad y validez

Delgado (2002) realizó la adaptación de la prueba, para niños de 6 a 11 años, demostrando la validez y confiabilidad del instrumento. Desarrolló un análisis de ítems de la parte A encontrando correlaciones mayores de 0.20, lo cual indica que todos son consistentes entre sí. En la parte Ab todas las correlaciones también fueron superiores a 0.20 lo que permite confirmar un buen nivel de confiabilidad de la segunda parte del instrumento. En la parte B también encontró que todas las correlaciones son superiores a 0.20. La autora realizó un análisis de toda la prueba hallando un valor de $KR20 = 0.91$, por lo que pudo concluir que la prueba era confiable. También encontró validez de constructo hallando un puntaje de 0.71 a través del análisis factorial de Kaiser Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad también significativa (Delgado, 2002). Encontró que un solo factor permitió explicar el 76 % de la varianza. Concluye que este hallazgo permite asegurar que las tres dimensiones son análogas y por lo tanto la prueba presenta un buen nivel de validez.

d. Normas de aplicación

Según Raven (2008), para la aplicación del test se hace entrega al sujeto del cuadernillo de matrices y de una hoja de respuestas, así como de un lápiz y borrador y se le da la instrucción de localizar la parte que le falta a la figura mostrada.

e. Normas de calificación

Según Raven (2008), para calificar primero se registran las contestaciones del sujeto y luego se procede a corregir según la plantilla de respuestas correctas, luego se suman el número de aciertos y se detecta el percentil correspondiente que obtiene el

evaluado. Finalmente se localiza la equivalencia diagnóstica de acuerdo al percentil obtenido. Para la presente investigación sólo se utilizaron los puntajes brutos y no los normalizados.

3.5.2 Test de lenguaje oral (ELO)

a. Ficha técnica

1. Nombre: ELO (Evaluación del Lenguaje Oral)
2. Administración: Individual
3. Duración: aproximadamente 20 minutos.
4. Ámbito de aplicación: niños de 4 a 8 años.
5. Significación y estructura:

Evalúa discriminación auditiva de fonemas, aspectos fonológicos, aspectos sintácticos y aspectos semánticos del lenguaje oral.

Para evaluar el Lenguaje Oral en sus diferentes componentes se utilizó el Test de Lenguaje Oral (ELO) (Ramos, Cuadrado y Fernandez, 2008) de administración individual y para niños entre 4 a 8 años de edad.

b. Descripción

Esta prueba está compuesta por los subtests de: Discriminación auditiva de fonemas, aspectos fonológicos, aspectos sintácticos y aspectos semánticos del lenguaje oral.

c. Confiabilidad y validez

Esta prueba fue adaptada por Meléndez (2015) donde alcanzó, a través de jueces competentes, un Aiken de 1.00. Además concluyó que el instrumento cuenta con adecuada validez. En lo referente al nivel de confiabilidad, el área fonoarticulatoria logró alcanzar un alfa 0.90; el semántico de 0.85 y el sintáctico de 0.50.

d. Normas de aplicación

Su aplicación dura aproximadamente entre 20 a 30 minutos. Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO) (Ramos, Cuadrado, y Fernández, 2008)

En discriminación auditiva de fonemas, el niño debe escuchar dos pares de palabras e identificar si las mismas son iguales o diferentes.

En aspectos fonológicos donde el sujeto, luego de escuchar, debe repetir una serie de palabras con estructura lingüística diversa que contienen sílabas directas, inversas, mixtas y complejas.

En aspectos sintácticos, que incluye: Memoria verbal de frases donde el sujeto debe ser capaz de repetir oraciones de distinta longitud, Composición oral de frases dada una palabra donde el examinado debe inventar una oración ante una palabra dada por el instructor y Descripción de acciones donde el niño, luego de observar dos láminas, debe describirlas utilizando mínimo cinco oraciones para cada una de ellas. En esta investigación, en el caso de las comunidades bilingües se modificó las láminas por aquellas que reflejaban su entorno comunal.

En aspectos semánticos que incluye: Vocabulario I y de Vocabulario II (donde el sujeto debe decir qué significan las palabras emitidas por el examinador) y la capacidad de comprender cuentos

escuchados por el examinador, donde el sujeto, luego de escuchar una historia debe responder preguntas de comprensión oral.

e. Normas de calificación

Para la calificación, según la Prueba de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO) (Ramos, Cuadrado, y Fernández, 2008) se suman los aciertos y se restan de los errores sólo en el subtest de Discriminación Auditiva de Fonemas. En el resto de subtests sólo se puntúan los aciertos. Para la presente investigación se utilizaron los puntajes brutos y no los normalizados.

3.5.3 Test de evaluación de los procesos de la lectura (PROLEC-R)

a. Ficha técnica

1. Nombre: PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.
2. Autores: Fernando Cuertos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007).
3. Aplicación: individual
4. Ámbito de aplicación: de los 6 a 12 años (de primero a sexto de educación primaria)
5. Duración: variable, entre 20 minutos con los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria y 40 minutos con los de primero a cuarto).
6. Finalidad: evaluación de los procesos lectores en 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.

7. Baremación: puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a rápida) en los índices de velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.
8. Material: Manual, Cuaderno de estímulos y Cuaderno de la anotación.

Para evaluar la lectura se empleó el instrumento adaptado y baremado PROLEC-R (Procesos de la Lectura) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Este instrumento es de aplicación individual para estudiantes del nivel primario.

b. Descripción

Consta de nueve tareas (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Estas son: Identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

c. Confiabilidad y validez

Una vez concluida la prueba, se trasladan los puntajes a la hoja central del cuaderno de anotación (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Para hallar la fiabilidad en el PROLEC-R los autores calcularon los valores de los coeficientes alfa de Cronbach con el número de aciertos en todos los subtests. Debido a la brevedad de aplicación, al reducido número de elementos y su escasa dificultad los autores observaron una baja covariación, pero a pesar de ello, consideran que los valores son satisfactorios. Estos son los siguientes:

Tabla 3

Calculo de Valores de Coeficientes Alfa de Cronbach con número de Aciertos en Subtests

	Alfa
Nombre de letras	0.49
Igual-Diferente	0.48
Lectura de Palabras	0.74
Lectura de Pseudopalabras	0.68
Estructuras Gramaticales	0.63
Signos de Puntuación	0.70
Comprensión de Oraciones	0.52
Comprensión de Textos	0.72
Comprensión Oral	0.67
TOTAL	0.79

Por otro lado, se utilizó el modelo Rasch para la corrección y obtención de las puntuaciones y así conocer la precisión de las medidas en función del nivel lector (theta) del examinado. En cuanto a la validez del instrumento, los autores analizan los datos recogidos tomando en cuenta la validez de criterio y de constructo (Sánchez y Reyes, 2008). Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 4

Validez del PROLEC-R

ÍNDICES PRINCIPALES	
Nombre de letras	27
Igual-Diferente	27
Lectura de Palabras	34
Lectura de Pseudopalabras	37
Estructuras Gramaticales	34
Signos de Puntuación	35
Comprensión de Oraciones	24
Comprensión de Textos	28
Comprensión Oral	26

En cuanto a la validez de constructo, los autores realizaron correlaciones entre los índices a través del estudio de la estructura interna de la prueba. Se usó el análisis de las correlaciones entre las escalas y las técnicas factoriales (Sánchez y Reyes, 2008). En cuanto a la validez factorial el modelo teórico que subyace a la forma en que se ha estructurado la prueba indica que son cuatro los procesos implicados: Identificación de las letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. También se realizó un análisis factorial confirmatorio que identificaron cuatro dimensiones relacionadas entre sí equivalentes a lo establecido por la teoría. De acuerdo a ello se deduce que el modelo teórico que subyace al PROLEC-R resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos. En nuestro país se ha realizado una adaptación y baremación de la prueba de procesos lectores revisada PROLEC R (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2013). Se hicieron los cambios necesarios de la prueba, los mismo que fueron sometidos a criterio de expertos, quienes lo validaron. Se sistematizaron los

datos y se realizó el análisis psicométrico correspondiente, obteniendo la confiabilidad, validez y las normas de interpretación del instrumento.

d. Normas de aplicación y calificación

El primer subtest tiene como objetivo evaluar el proceso de identificación de letras o su pronunciación (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se controla el tiempo para evaluar el grado de automatización en esta actividad. Consta de dos tareas, la primera es la de Nombre de la letra que consiste en decir el nombre de la letra o su sonido. El mínimo puntaje es cero y el máximo es veinte. La segunda tarea es Igual-diferente donde se presentan pares de palabras y pseudopalabras y el sujeto, luego de escucharlas, debe decir si son iguales o diferentes. El puntaje oscila entre cero y veinte. También se controla el tiempo de ejecución. El segundo subtest es el de procesos léxicos que consta de dos tareas: Lectura de Palabras, donde el niño tiene que leer con tiempo 40 palabras reales. La puntuación (de cero a cuarenta) se obtiene a partir de la precisión en la decodificación. Y Lectura de Pseudopalabras que consta de cuarenta pseudopalabras que el sujeto debe decodificar. También se controla el tiempo y el puntaje va de cero a cuarenta. Luego continúan los procesos sintácticos que busca evaluar el nivel de dominio sintáctico de la lectura a través del subtest de estructuras gramaticales que consta de dieciséis ítems formados por cuatro dibujos y una oración. La tarea consiste en leer y señalar entre los cuatro dibujos aquel que corresponde a la oración leída. Todas las oraciones son reversibles y con estructuras sintácticas distintas. Otra tarea es la de signos de puntuación donde el niño debe leer en voz alta un pequeño cuento que contiene signos de puntuación y evaluar si los respeta realizando una entonación adecuada. En total el texto contiene once signos de puntuación. Por último se evalúan el nivel semántico que constan de tres tareas:

comprensión de oraciones, donde el sujeto debe leer las oraciones y demostrar la comprensión de estas respondiendo a cada una de sus demandas, y comprensión de Textos que evalúa el nivel de comprensión, tanto de textos narrativos y expositivos, a través de preguntas inferenciales referentes al texto que el niño debe responder. El puntaje total oscila entre cero a dieciséis. Por último la tarea de comprensión oral que consiste en que el evaluador lee los textos al niño en voz alta y formula preguntas para que el niño responda. Si la respuesta es correcta se puntuará con uno y si es incorrecta se calificará con cero. En los subtests determinados por la prueba se requiere registrar el tiempo empleado en minutos y segundos, por lo que el examinador tendrá que controlarlo con un cronómetro que echará a andar apenas el niño haya iniciado la tarea. El tiempo será transformado todo en segundos.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

En un primer momento se seleccionaron los lugares que reunían las características de las muestras determinadas. Es decir aquellos donde se pudieron ubicar escuelas interculturales bilingües donde sus estudiantes recibían educación en castellano, pero con un alto nivel de exposición al quechua (primera muestra) y de menor influencia (segunda muestra). Luego se identificó un lugar accesible para encontrar estudiantes que pertenecían a la comunidad Shipiba donde también se impartía educación en lengua castellana y, por último, una escuela, de bajo nivel socioeconómico (para lograr homogeneizar las submuestras en este aspecto) donde estudiaban alumnos hispanohablantes.

En un segundo momento se organizó el trabajo para iniciar la aplicación y calificación de los instrumentos necesarios previa adaptación de las pruebas según la realidad sociocultural seleccionada. Asimismo se crearon los sistemas de soporte informático para realizar el registro de los datos hallados.

En un tercer momento se realizaron las coordinaciones con las autoridades educativas del Ministerio de Educación del área de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo que nos permitan acceder a la información relacionada con las instituciones que reunían las condiciones para ser evaluadas, tal como se había determinado en los objetivos del estudio. Una vez seleccionadas las instituciones educativas se procedió a establecer los contactos necesarios con los directores de dichas escuelas para que faciliten la recogida de datos y precisen los detalles relacionados a las características socioculturales y las condiciones geográficas de la zona para poder proceder a la visita. Además, vía correo electrónico, se hizo llegar el proyecto de investigación y las cartas de presentación emitidas por las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Por último se procedió al viaje y a la aplicación de los instrumentos seleccionados de acuerdo a los objetivos del estudio previo consentimiento.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Análisis e interpretación de resultados

Si bien no fue un objetivo de la investigación, de manera adicional y con el objetivo de fortalecer el estudio, se decidió buscar si existía alguna relación entre los componentes del lenguaje oral (sub sistemas fonoarticulatorios, léxicos, semánticos y sintácticos) con el grado de inteligencia siendo el resultado el siguiente:

En la tabla 5 se aprecian los coeficientes rho de Spearman, hallándose asociación significativa entre la mayoría de pares de escalas con las distintas tareas que miden los subprocesos del lenguaje oral. Sin embargo, se destacan las correlaciones moderadas entre la tarea de memoria verbal de oraciones y las escalas del test de Raven, así como entre la tarea de composición oral de oraciones y las escalas Ab, B y la escala total del Test de Raven.

Tabla 5

Correlaciones entre las escalas del lenguaje oral e inteligencia no verbal

	Discriminación auditiva de fonemas	Aspectos fonológicos	Memoria verbal de oraciones	Composición oral de oraciones	Descripción de acciones	Vocabulario I. Señalar dibujos	Vocabulario II. Expresar significados	Comprensión oral de narraciones
Escala A	.056	.176	.404**	.275**	.324**	.216*	.328**	.206*
Escala Ab	.278**	.237*	.425**	.451**	.255**	.258**	.330**	.365**
Escala B	.306**	.362**	.497**	.483**	.212*	.255**	.387**	.288**
Total Raven	.279**	.316**	.536**	.498**	.328**	.287**	.432**	.358**

Nota: Se muestran los coeficientes rho de Spearman; n = 114 *p<.05; **p<.01

En cuanto a la primera Hipótesis específica:

Existen diferencias en las funciones cognitivas entre los educandos de segundo y primer grado de primaria con exposición al quechua y lengua shipiba-frente a aquellos expuestos solo al castellano. Se hallaron los siguientes resultados:

En la tabla 6 se observan diferencias entre los estudiantes de distintos contextos sociolingüísticos tanto en las sub escalas y el puntaje total del Raven. Se realizó un análisis de pares no paramétrico usando el estadístico de Mann Whitney (Tabla 7). Se encontraron diferencias entre Socos con los de Huamanga ($U = 159.500$, $p = .000$), Cantagallo (111.000 , $p = .000$) y Ventanilla ($U = 61.000$, $p = .000$). En todos los casos, los niños de Socos obtuvieron salieron más bajos. Asimismo se hallaron diferencias en la escala Ab entre Huamanga y Ventanilla ($U = 277.500$, $p = .010$), y Cantagallo y Ventanilla ($U = 288.000$, $p = .015$). En las dos situaciones alcanzaron más altas puntuaciones los alumnos de Ventanilla.

Tabla 6

Comparación de grupos según los resultados obtenidos en el Test de Raven (Razonamiento analógico)

	Rango promedio				χ^2 ^a	p ^a
	Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Escala A	31.81	60,15	61.32	71.58	21.377	.000
Escala Ab	35.15	55.32	58.18	76.88	21.868	.000
Escala B	31.33	60.95	59.93	72.55	22.355	.000
Raven	26.31	58.73	61.83	76.88	32.428	.000

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 7

Comparación de grupos según los resultados obtenidos en el Test de Raven (Razonamiento analógico)

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Escala A	Socos	24	30.31	187.500	.002	.42
	Huamanga	30	33.25			
	Socos	24	19.15	159.500	.000	.49
	Cantagallo	30	34.18			
	Socos	24	17.35	116.500	.000	.59
	Ventanilla	30	35.62			
	Huamanga	30	30.28	443.500	.922	.13
	Cantagallo	30	30.72			
	Huamanga	30	27.62	363.500	.192	.17
	Ventanilla	30	33.38			
	Cantagallo	30	27.42	357.500	.161	.18
	Ventanilla	30	33.58			
Escala Ab	Socos	24	22.04	229.000	.021	.31
	Huamanga	30	31.87			
	Socos	24	20.90	201.500	.005	.38
	Cantagallo	30	32.78			
	Socos	24	17.21	113.000	.000	.59
	Ventanilla	30	35.73			
	Huamanga	30	29.70	426.000	.720	.05
	Cantagallo	30	31.30			
	Huamanga	30	24.75	277.500	.010	.33
	Ventanilla	30	36.25			
	Cantagallo	30	25.10	288.000	.015	.31
	Ventanilla	30	35.90			
Escala B	Socos	24	19.73	173.500	.001	.45
	Huamanga	30	33.72			
	Socos	24	19.46	167.000	.001	.47
	Cantagallo	30	33.93			
	Socos	24	17.15	111.500	.000	.59
	Ventanilla	30	35.78			
	Huamanga	30	30.65	445.500	.946	.01
	Cantagallo	30	30.35			
	Huamanga	30	27.58	362.500	.190	.17
	Ventanilla	30	33.42			
	Cantagallo	30	26.65	334.500	.081	.23
	Ventanilla	30	34.35			
Raven	Socos	24	19.15	159.500	.000	.48
	Huamanga	30	34.18			
	Socos	24	17.13	111.000	.000	.59
	Cantagallo	30	35.80			
	Socos	24	15.04	61.000	.000	.71
	Ventanilla	30	37.47			
	Huamanga	30	29.67	425.000	.711	.05
	Cantagallo	30	31.33			
	Huamanga	30	25.88	311.500	.040	.27
	Ventanilla	30	35.12			
	Cantagallo	30	25.70	306.000	.033	.28
	Ventanilla	30	35.30			

La segunda Hipótesis específica fue:

Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades psicolingüísticas de lenguaje oral (discriminación auditiva de fonemas, articulación fonológica, aspectos semánticos y sintácticos) entre los estudiantes de primaria expuestos a la lengua quechua y shipiba con los monolingües castellano sin exposición alguna a ninguna lengua.

A continuación se presentan los siguientes resultados:

Con respecto al aspecto fonoarticulatorio, de acuerdo a la Tabla 8, se encontraron diferencias entre los estudiantes de distintas realidades sociolingüísticas en discriminación de fonemas y en la pronunciación de sílabas directas. Luego de realizar un análisis de pares no paramétrico empleando el estadístico de Mann Whitney (Tabla 9), se halló diferencias en discriminación de fonemas entre Ventanilla y Huamanga ($U = 285.500$, $p = .009$) y Ventanilla y Cantagallo ($U = 290.000$, $p = .011$) a favor de los niños del distrito de Ventanilla. Asimismo, en cuanto a la repetición de palabras con sílabas directas se encontraron diferencias entre Huamanga y Socos ($U = 248.000$, $p = .005$) también entre los niños de la Comunidad Shipiba y los de Socos ($U = 271.000$, $p = .037$) y los alumnos de Socos y los de Ventanilla ($U = 263.500$, $p = .020$). En todos los casos las puntuaciones más bajas se concentraron en los niños de Socos.

Llamó la atención que los estudiantes de Socos obtuviesen puntuaciones elevadas en la mayoría de escalas, excepto en la actividad relacionada con la repetición léxica que constienen sílabas directas en la que obtuvieron las puntuaciones más bajas al compararlas con los estudiantes pertenecientes a otros contextos sociolingüísticos.

Tabla 8

Comparación de grupos según los resultados obtenidos en las tareas de dimensión fonológica del lenguaje oral

		Rango promedio				χ^2 ^a	p ^a
		Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Discriminación							
auditiva de fonemas		65.25	48.53	49.08	68,68	10.123	.018
Sílabas directas		45.10	62.77	59.03	60.62	11.169	.011
Sílabas inversas y mixtas		50.98	59.30	59.30	59.12	4.516	.211
Sílabas complejas –r-		60.42	61.00	47.25	61.92	7.591	.055
Sílabas complejas –l-		60.81	61.87	48.45	59.53	7.142	.068
Palabras largas con sílabas complejas		60.69	53.28	48.02	68.65	6.789	.079
Aspectos fonológicos		59.08	57.48	46.75	67.00	5.815	.121

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 9

Comparación según los resultados en tareas de dimensión fonológica del lenguaje oral

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Discriminación auditiva de fonemas	Socos	24	31.63	261.000	.067	.25
	Huamanga	30	24.20			
	Socos	24	31.58	262.000	.070	.25
	Cantagallo	30	24.23			
	Socos	24	27.04	349.000	.826	.03
	Ventanilla	30	27.87			
	Huamanga	30	30.32	444.500	.923	.01
	Cantagallo	30	30.68			
	Huamanga	30	25.02	285.500	.009	.34
	Ventanilla	30	35.98			
	Cantagallo	30	25.17	290.000	.011	.33
	Ventanilla	30	35.87			
Sílabas directas	Socos	24	22.83	248.000	.005	.38
	Huamanga	30	31.23			
	Socos	24	23.79	271.000	.037	.28
	Cantagallo	30	30.47			
	Socos	24	23.48	263.500	.020	.32
	Ventanilla	30	30.72			
	Huamanga	30	31.50	420.000	.393	.11
	Cantagallo	30	29.50			
	Huamanga	30	31.03	434.000	.621	.06
	Ventanilla	30	29.97			
	Cantagallo	30	30.07	437.000	.730	.05
	Ventanilla	30	30.93			

Con respecto al lenguaje oral expresado a través del módulo sintáctico, de acuerdo a la Tabla 10, se hallaron diferencias significativas entre las sub muestras de alumnos de diferentes niveles de exposición lingüística en las actividades de elaboración de una oración a partir de un concepto, descripción de acciones de una lámina y memoria verbal de oraciones. Luego de realizar un análisis de pares no paramétrico usando el Mann Whitney (Tabla 11), se encontró que las diferencias en la retención verbal de frases se

presentaron de la siguiente manera: Entre los estudiantes de Huamanga y Socos los de (U = 200.000, $p=.005$), los niños de de la Comunidad de Cantagallo y los de Socos (U = 196.000, $p= .004$) y los estudiantes de Socos y los de Ventanilla (U = 63.000, $p= .000$); en todos los casos, los niños de Socos obtuvieron las puntuaciones más bajas. También, se encontraron diferencias entre los niños de Huamanga y los de Ventanilla (U = 278.500, $p= .011$), y los niños de Ventanilla y los de la Comunidad de Cantagallo (U = 239.500, $p= .002$), en ambas situaciones fueron los alumnos de Ventanilla aquellos que obtuvieron los más altos rendimientos.

Por otro lado, en cuanto a la tarea de inventar una oración a partir de una palabra se encontraron diferencias entre los escolares de Huamanga y Socos (U = 188.000, $p= .002$), los estudiantes de la Comunidad Shipiba y los de Socos los (U = 215.500, $p= .011$); y los educandos de Ventanilla y los de Socos los (U = 152.500, $p= .000$). En todas estas situaciones fueron los infantes de Socos obtuvieron las más bajas puntuaciones.

Finalmente, en cuanto a descripción de acciones a partir de una lámina, se presentaron diferencias entre los colegiales de Huamanga y Socos (U = 172.500, $p= .001$), los estudiantes de la Comunidad Shipiba con los de Socos (U = 70.500, $p= .000$), y los alumnos de Ventanilla comparados con los de Socos (U = 87.000, $p= .000$). En todos los casos, los alumnos de Socos fueron aquellos que obtuvieron las más bajas puntuaciones. Asimismo también se hallaron diferencias entre los estudiantes de la comunidad de Cantagallo comparados con aquellos de Huamanga (U = 255.500; $p= .004$), y los infantes de de Ventanilla confrontados con los de Huamanga (U = 289.000, $p= .016$). En este caso, fueron los alumnos de Huamanga aquellos que obtuvieron las más bajas puntuaciones.

Tabla 10

Comparación según resultados en las tareas de memoria verbal, composición de oraciones y descripción de acciones componentes de la dimensión sintáctica del lenguaje oral

	Rango promedio				χ^2 ^a	p ^a
	Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Memoria verbal de oraciones	31.63	57.85	55.22	80.13	29.302	.000
Composición de oraciones	35.67	60.78	60.07	69.12	14.909	.002
Descripción de acciones	26.25	51.90	74.57	71.03	35.794	.000

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 11

Comparación de grupos según resultados obtenidos en las tareas de memoria verbal, composición de oraciones y descripción de acciones componentes del proceso sintáctico del lenguaje oral

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Memoria verbal de oraciones	Socos	24	20.83	200.000	.005	.38
	Huamanga	30	32.83			
	Socos	24	20.67	196.000	.004	.39
	Cantagallo	30	32.97			
	Socos	24	15.13	63.000	.000	.70
	Ventanilla	30	37.40			
	Huamanga	30	31.23	428.000	.743	.004
	Cantagallo	30	29.77			
	Huamanga	30	24.78	278.500	.011	.33
	Ventanilla	30	36.22			
	Cantagallo	30	23.48	239.500	.002	.41
	Ventanilla	30	37.52			
Composición de oraciones	Socos	24	20.33	188.000	.002	.41
	Huamanga	30	33.23			
	Socos	24	21.48	215.500	.011	.35
	Cantagallo	30	32.32			
	Socos	24	18.85	152.500	.000	.50
	Ventanilla	30	34.42			
	Huamanga	30	30.45	448.500	.982	.00
	Cantagallo	30	30.55			
	Huamanga	30	28.10	378.000	.282	.14
	Ventanilla	30	32.90			
	Cantagallo	30	28.20	381.000	.305	.13
	Ventanilla	30	32.80			
Descripción de acciones	Socos	24	19.69	172.500	.001	.45
	Huamanga	30	33.75			
	Socos	24	15.44	70.500	.000	.69
	Cantagallo	30	37.15			
	Socos	24	16.13	87.000	.000	.65
	Ventanilla	30	36.60			
	Huamanga	30	24.02	255.500	.004	.37
	Cantagallo	30	36.98			
	Huamanga	30	25.13	289.000	.016	.31
	Ventanilla	30	35.87			
	Cantagallo	30	31.43	422.000	.675	.05
	Ventanilla	30	29.57			

En la Tabla 12, que explica los resultados concernientes a la dimensión semántica del lenguaje oral, se observan discrepancias entre los sub grupos referidos a las diversas situaciones sociolingüísticas en las actividades relacionadas con el Vocabulario I (cuya tarea consiste en señalar un dibujo que responda al significado funcional) y la actividad relacionada con el Vocabulario II (cuya tarea consiste en lograr expresar el significado de las distintos conceptos mencionados). Inmediatamente después de aplicar el estadístico de Mann Whitney y hacer un análisis de pares no paramétrico (Tabla 13), se halló diferencias en Vocabulario I entre los niños de Cantagallo y los estudiantes de Socos ($U = 238.500$, $p = .027$), y entre los de Ventanilla y los alumnos de Socos ($U = 179.001$, $p = .000$). En ambas situaciones fueron los últimos aquellos que obtuvieron los resultados más bajos. Asimismo se localizaron puntajes distintos entre Ventanilla y Huamanga ($U = 273.500$, $p = .006$) y entre los del distrito chalaco de Ventanilla comparados con los de la Comunidad Cantagallo ($U = 239.500$, $p = .002$). En ambas situaciones obtuvieron los más altos puntajes los escolares de Ventanilla.

En cuanto a lo concerniente a Vocabulario II se hallaron puntajes disímiles entre los educandos de Cantagallo comparados con aquellos de Socos ($U = 165.500$, $p = .001$), y los alumnos de Ventanilla contrastados con los de Socos ($U = 123.000$, $p = .000$). Fueron los estudiantes de Socos aquellos que obtuvieron las calificaciones inferiores. Por otro lado, también se hallaron puntuaciones disímiles entre los estudiantes de la comunidad de Cantagallo comparados con aquellos de Huamanga ($U = 275.500$, $p = .009$), y los de Ventanilla comparados con los niños de Huamanga ($U = 229.000$, $p = .001$). También se halló que fueron los escolares de la provincia de Huamanga aquellos que alcanzaron las menores puntuaciones.

En lo que respecta a las tareas relacionadas con la comprensión oral de un texto escuchado a manera de narraciones no se identificaron la existencia de diferencias entre las cuatro sub poblaciones estudiadas.

Tabla 12

Comparación de grupos según resultados obtenidos en las tareas relacionadas con los procesos semánticos del lenguaje oral

	Rango promedio				χ^2_a	p^a
	Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Vocabulario						
I. Señalar dibujos	42.00	51.15	61.18	72,57	14.169	.003
Vocabulario						
II. Expresar significados	36.63	46.63	69.80	72.77	23.909	.000
Comprensión oral de narraciones	56.46	47.05	58.02	68.27	6.429	.092

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 13

Comparación entre las sub poblaciones de acuerdo a los puntajes logrados en la dimensión semántica del lenguaje oral

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_b</i>
Vocabulario I. Señalar dibujos	Socos	24	24.60	290.500	.194	.18
	Huamanga	30	29.82			
	Socos	24	22.44	238.500	.027	.30
	Cantagallo	30	31.55			
	Socos	24	19.96	179.000	.001	.44
	Ventanilla	30	33.53			
	Huamanga	30	27.72	366.500	.192	.17
	Cantagallo	30	33.28			
	Huamanga	30	24.62	273.500	.006	.35
	Ventanilla	30	36.38			
	Cantagallo	30	27.35	355.500	.141	.19
	Ventanilla	30	33.65			
Vocabulario II. Expresar significados	Socos	24	24.60	290.500	.219	.17
	Huamanga	30	29.82			
	Socos	24	19.40	165.500	.001	.47
	Cantagallo	30	33.98			
	Socos	24	17.63	123.000	.000	.57
	Ventanilla	30	35.40			
	Huamanga	30	24.68	275.500	.009	.34
	Cantagallo	30	36.32			
	Huamanga	30	23.13	229.000	.001	.43
	Ventanilla	30	37.87			
	Cantagallo	30	30.50	450.000	1.000	-
	Ventanilla	30	30.50			

La tercera Hipótesis específica fue:

Existen diferencias estadísticamente significativas en las tareas relacionadas con el procesamiento de la lectura en los escolares de primaria (primer grado y segundo grado) expuestos al quechua y la lengua shipiba con los monolingües castellano.

En cuanto al desempeño de los alumnos en los distintos procesos psicológicos de la lectura tomando en cuenta su condición lingüística (Tabla 14), se encontraron puntajes disimiles en todos los sub tests del PROLEC-R.

Usando el estadístico de Mann Whitney al realizar un análisis de pares no paramétrico (Tabla 15), se encontraron diferencias en la identificación del nombre y sonido de letras entre los estudiantes de Ventanilla y sus pares de Socos, Huamanga y de la Comunidad Shipiba ($U = 158.500$, $p = .000$; $U = 145.000$, $p = .000$; $U = 85.500$, $p = .000$). En todos los casos las puntuaciones mayores fueron alcanzadas por los estudiantes de Ventanilla. Así también, se hallaron diferencias significativas entre los estudiantes de Socos y los descendientes shipibos ($U = 191.500$, $p = .003$) a favor de los primeros, siendo los estudiantes pertenecientes a la Comunidad Shipiba de Cantagallo los que obtuvieron menores puntuaciones en esta tarea.

De otro lado, similar situación se dio al explorar las diferencias en la tarea de identificación de palabras: Iguales o diferentes, encontrándose que el desempeño de los niños de Ventanilla fueron los más altos y se diferenciaron significativamente de sus pares de Socos ($U = 161.500$, $p = .000$), de Huamanga ($U = 240.000$, $p = .003$) y de la Comunidad Shipiba ($U = 176.000$, $p = .000$); estos últimos son los que obtuvieron las puntuaciones más bajas.

En la tarea de decodificación de palabras los estudiantes de la Comunidad Shipiba obtuvieron puntuaciones menores que los estudiantes procedentes de Socos ($U = 224.000$, $p = .015$), mientras que los estudiantes de Ventanilla fueron quienes obtuvieron puntajes significativamente mayores en comparación con los niños de Socos ($U = 154.500$, $p = .001$), los niños de Huamanga ($U = 282.000$, $p = .019$) y los niños de la comunidad de Cantagallo ($U = 157.500$, $p = .000$).

Similares resultados se encuentran al explorar las diferencias significativas en la actividad relacionada con la lectura de pseudopalabras. Fueron nuevamente los estudiantes de Ventanilla quienes presentaron mejor

desempeño que sus pares de Socos ($U = 136.500$, $p = .000$), los de Huamanga ($U = 258.500$, $p = .011$) y los de la colectividad Shipiba ($U = 149.000$, $p = .000$). Así también, los niños de la provincia de Huamanga y los alumnos de Socos obtuvieron mejores resultados, en un nivel significativo, que los de la Comunidad Shipiba ($U = 233.000$, $p = .030$; $U = 295.000$, $p = .032$).

Similares resultados se encontraron en el análisis post hoc de los resultados en comprensión de oraciones, hallándose diferencias significativas entre los estudiantes de Ventanilla y sus pares de Socos ($U = 147.500$, $p = .000$), Huamanga ($U = 208.500$, $p = .000$) y la Comunidad Shipiba ($U = 158.500$, $p = .000$). En todos los casos a favor de los estudiantes de Ventanilla. Al igual que en la tarea anterior, estos últimos obtuvieron puntajes significativamente menores que los estudiantes de Ayacucho ($U = 324.000$, $p = .039$).

En la comprensión de textos, también los educando del distrito chalaco de Ventanilla lograron un rendimiento significativamente mayor que sus pares de Socos ($U = 122.500$, $p = .000$), Huamanga ($U = 248.000$, $p = .002$) y de la Comunidad Shipiba ($U = 171.000$, $p = .000$).

En el análisis post hoc de los resultados de la tarea relacionada con la actividad de comprender de manera oral un texto narrado por el examinador se hallaron puntajes disímiles entre los estudiantes de Ventanilla y sus pares de Socos ($U = 231.000$, $p = .009$) y Huamanga ($U = 310.500$, $p = .015$).

Llamó la atención que los estudiantes de la Comunidad Shipiba de Cantagallo, a pesar de obtener las puntuaciones más bajas en la mayoría de tareas vinculadas a procesos lectores, fueron los que obtuvieron puntajes significativamente mayores en la actividad relacionada con la capacidad de comprender oralmente una narración, a comparación de sus pares de Socos ($U = 227.500$, $p = .008$) y Huamanga ($U = 309.000$, $p = .016$). Esto coincide con el desempeño presentado por los estudiantes provenientes de la comunidad Shipiba en las tareas de las escalas que evalúan el lenguaje oral.

Tabla 14*Resultados obtenidos en las tareas de procesos lectores*

		Rango promedio				χ^2_a	p^a
		Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Nombre y sonido de letras		58.75	47.66	36.10	85.53	37.634	.000
Igual Diferente	–	50.25	54.21	42.85	79.25	20.905	.000
Lectura de palabras		53.60	56.47	39.45	78.52	22.093	.000
Lectura de pseudopalabras		50.73	55.78	38.34	78.24	24.315	.000
Estructuras gramaticales		52.87	52.67	38.47	83.03	30.984	.000
Signos de puntuación		50.33	56.98	40.23	79.88	25.570	.000
Comprensión de oraciones		51.69	54.18	40.62	82.35	27.995	.000
Comprensión de textos		45.08	57.23	43.75	81.45	27.453	.000
Comprensión oral de narraciones		46.38	48.33	65.90	67.17	12.802	.005

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 15

Cotejo de pares según en tareas de comprensión de textos y comprensión oral

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r_b
Comprensión de oraciones	Socos	24	26.83	344.000	.773	.04
	Huamanga	30	28.03			
	Socos	24	31.21	271.000	.082	.24
	Cantagallo	30	24.53			
	Socos	24	18.65	147.500	.000	.51
	Ventanilla	30	34.58			
	Huamanga	30	34.70	324.000	.039	.27
	Cantagallo	30	26.30			
	Huamanga	30	22.45	208.500	.000	.47
	Ventanilla	30	38.55			
	Cantagallo	30	20.78	158.500	.000	.58
	Ventanilla	30	40.22			
Comprensión de textos	Socos	24	23.92	231.000	.009	.35
	Huamanga	30	30.37			
	Socos	24	28.56	334.500	.596	.07
	Cantagallo	30	26.65			
	Socos	24	17.60	122.500	.000	.58
	Ventanilla	30	35.42			
	Huamanga	30	34.10	342.000	.071	.23
	Cantagallo	30	26.90			
	Huamanga	30	23.77	248.000	.002	.39
	Ventanilla	30	37.23			
	Cantagallo	30	21.20	171.000	.000	.56
	Ventanilla	30	39.80			
Comprensión oral	Socos	24	27.27	354.500	.892	.02
	Huamanga	30	27.68			
	Socos	24	21.98	227.500	.008	.36
	Cantagallo	30	31.92			
	Socos	24	22.13	231.000	.009	.33
	Ventanilla	30	31.80			
	Huamanga	30	25.80	309.0000	.016	.31
	Cantagallo	30	35.20			
	Huamanga	30	25.85	310.500	.015	.31
	Ventanilla	30	35.15			
	Cantagallo	30	29.78	428.500	.734	.04
	Ventanilla	30	31.22			

Tabla 16

Comparación de pares según los resultados obtenidos en las tareas de identificación de letras y procesos léxicos

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Nombres y sonidos de letras	Socos	24	30.13	273.000	.179	.18
	Huamanga	29	24.41			
	Socos	24	34.52	191.500	.003	.40
	Cantagallo	30	21.88			
	Socos	24	19.10	158.500	.000	.48
	Ventanilla	30	34.22			
	Huamanga	29	33.24	341.000	.151	.19
	Cantagallo	30	26.87			
	Huamanga	29	20.00	145.000	.000	.58
	Ventanilla	30	39.67			
	Cantagallo	30	18.35	85.500	.000	.70
	Ventanilla	30	42.65			
Igual - diferente	Socos	24	25.85	320.500	.621	.07
	Huamanga	29	27.95			
	Socos	24	30.17	296.000	.262	.15
	Cantagallo	30	25.37			
	Socos	24	19.23	161.500	.000	.47
	Ventanilla	30	34.12			
	Huamanga	29	32.98	348.500	.187	.17
	Cantagallo	30	27.12			
	Huamanga	29	23.28	240.000	.003	.39
	Ventanilla	30	36.50			
	Cantagallo	30	21.37	176.000	.000	.53
	Ventanilla	30	39.63			
Lectura de palabras	Socos	24	26.50	336.000	.672	.06
	Huamanga	30	28.30			
	Socos	24	33.17	224.000	.015	.33
	Cantagallo	30	22.97			
	Socos	24	18.94	154.500	.001	.48
	Ventanilla	29	33.67			
	Huamanga	30	34.27	337.000	.076	.23
	Cantagallo	30	26.73			
	Huamanga	30	24.90	282.000	.019	.31
	Ventanilla	29	35.28			
	Cantagallo	30	20.75	157.500	.000	.56
	Ventanilla	29	39.57			
Lectura de pseudopalabras	Socos	24	25.75	318.000	.585	.07
	Huamanga	29	28.03			
	Socos	24	31.79	233.000	.030	.30
	Cantagallo	29	23.03			
	Socos	24	18.19	136.500	.000	.52
	Ventanilla	29	34.29			
	Huamanga	29	33.83	295.000	.032	.28
	Cantagallo	29	25.17			
	Huamanga	29	23.91	258.500	.011	.33
	Ventanilla	29	35.09			
	Cantagallo	29	20.14	149.000	.000	.57
	Ventanilla	29	38.86			

En la comprensión de estructuras gramaticales (Tabla 17), también los escolares del distrito de Ventanilla consiguieron puntajes significativamente mayores que sus pares de Socos ($U = 130.500$, $p = .000$), Huamanga ($U = 195.500$, $p = .000$) y de la Comunidad Shipiba ($U = 138.000$, $p = .000$). Como en los resultados de la tarea anterior, los niños de Socos y los de Huamanga obtuvieron mejores resultados, a un nivel ligeramente significativo que los de la Comunidad Shipiba ($U = 223.000$, $p = .020$; $U = 328.000$, $p = .048$).

Los niños procedentes de Ventanilla también lideraron las puntuaciones obtenidas en la entonación de la lectura de acuerdo a la presencia de los signos de puntuación. Se hallaron diferencias significativas en la comparación del desempeño de los educandos de Socos ($U = 153.000$, $p = .000$), los de Huamanga ($U = 250.500$, $p = .004$) y los de la Comunidad Shipiba ($U = 151.000$, $p = .000$). Estos últimos, a su vez, obtuvieron puntajes significativamente menores que sus pares de Ayacucho ($U = 311.500$, $p = .021$).

Tabla 17

Comparación de pares según los resultados obtenidos en las tareas de procesos gramaticales

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Estructuras gramaticales	Socos	23	26.89	342.500	.964	.01
	Huamanga	30	27.08			
	Socos	23	32.30	223.000	.020	.32
	Cantagallo	30	22.93			
	Socos	23	17.67	130.500	.000	.53
	Ventanilla	30	34.15			
	Huamanga	30	34.57	328.000	.048	.26
	Cantagallo	30	26.43			
	Huamanga	30	22.02	195.500	.000	.49
	Ventanilla	30	38.98			
	Cantagallo	30	20.10	138.000	.000	.62
	Ventanilla	30	40.90			
Signos de puntuación	Socos	24	25.60	314.500	.403	.11
	Huamanga	30	29.02			
	Socos	24	30.85	279.500	.100	.22
	Cantagallo	30	24.82			
	Socos	24	18.88	153.000	.000	.49
	Ventanilla	29	33.72			
	Huamanga	30	35.12	311.500	.021	.30
	Cantagallo	30	25.88			
	Huamanga	30	23.85	250.500	.004	.37
	Ventanilla	29	36.36			
	Cantagallo	30	20.53	151.000	.000	.59
	Ventanilla	29	39.79			

En cuanto al grado de automatización de los procesos de la lectura, tal como se observa en la Tabla 18, se encontraron puntajes significativamente distintos en las tareas relacionadas con la velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras más no en la de identificación de letras. Utilizando el estadístico no paramétrico de Mann Whitney que permite desarrollar un análisis de pares (Tabla 19), se identificó que los alumnos de Ventanilla obtuvieron un tiempo significativamente menor al leer palabras en comparación con sus pares de Socos ($U = 132.000$, $p = .001$) y de la Comunidad Shipiba ($U = 72.000$, $p = .009$). Se debe considerar que solo se

contabilizó el tiempo de 11 estudiantes de la comunidad shipiba, quienes contaban con las capacidades para la decodificación. Así también, se encontró que los niños Huamanga usan un menor tiempo en la lectura de palabras que sus pares de Socos ($U = 101.500$, $p = .007$) y los de la Comunidad de Cantagallo ($U = 54.500$, $p = .030$).

De otro lado, en la comparación de los tiempos usados en la lectura de pseudopalabras se encontró que los estudiantes de Ventanilla emplean un tiempo significativamente menor al leer pseudopalabras en comparación con sus pares de Socos ($U = 170.000$, $p = .037$) y de la Comunidad Shipiba ($U = 64.000$, $p = .028$). Se debe considerar que solo se contabilizó el tiempo de nueve estudiantes de la comunidad shipiba, quienes contaban con las capacidades para la decodificación de pseudopalabras. Así también, como en la tarea anterior, se encontró que los niños de Huamanga usaron un menor tiempo en la lectura de pseudopalabras que sus pares de Socos ($U = 91.000$, $p = .014$) y los de la Comunidad de Cantagallo ($U = 38.500$, $p = .027$).

Tabla 18

Comparación de grupos según velocidad en segundos en tareas vinculadas a procesos lectores

	Rango promedio				X ^{2a}	p ^a
	Socos	Huamanga	Cantagallo	Ventanilla		
Velocidad en la identificación del nombre y sonido de letras	52.41 (N ₁ = 23)	44.04 (N ₂ = 26)	64.83 (N ₃ = 23)	47.05 (N ₄ = 30)	7.023	,071
Velocidad en la lectura de palabras	52.48 (N ₁ = 21)	30.42 (N ₂ = 19)	51.82 (N ₃ = 11)	32.50 (N ₄ = 28)	15.428	,001
Velocidad en la lectura de pseudopalabras	46.68 (N ₁ = 19)	27.53 (N ₂ = 18)	49.28 (N ₃ = 9)	33.89 (N ₄ = 28)	10.824	,013

^a Según la prueba de Kruskal-Wallis (grados de libertad: 3)

Tabla 19

Parangón de grupos según tiempos usados en lectura de pseudopalabras

Escalas	Grupos	n	Rango promedio	U	p	r _b
Velocidad en la lectura de palabras	Socos	21	25.17	101.500	.007	.42
	Huamanga	19	15.34			
	Socos	21	16.60	113.500	.938	.01
	Cantagallo	11	16.32			
	Socos	21	32.71	132.000	.001	.47
	Ventanilla	28	19.21			
	Huamanga	19	12.87	54.500	.030	.39
	Cantagallo	11	20.05			
	Huamanga	19	22.21	232.000	.461	.11
	Ventanilla	28	25.21			
	Cantagallo	11	27.45	72.000	.009	.41
	Ventanilla	28	17.07			
Velocidad en la lectura de pseudopalabras	Socos	19	23.21	91.000	.014	.40
	Huamanga	18	14.56			
	Socos	19	14.42	84.000	.962	.01
	Cantagallo	9	14.67			
	Socos	19	29.05	170.000	.037	.30
	Ventanilla	28	20.57			
	Huamanga	18	11.64	38.500	.027	.42
	Cantagallo	9	18.72			
	Huamanga	18	20.33	195.000	.199	.19
	Ventanilla	28	25.54			
	Cantagallo	9	25.89	64.000	.028	.36
	Ventanilla	28	16.79			

En tal sentido, se confirma la Hipótesis General que fue la siguiente:

Existen diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas y destrezas psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de primaria que estudian en los dos primeros grados que se manifiestan en un estado bilingüe quechua-castellano, lengua amazónica shipiba con los monolingües castellanos no expuestos a ninguna otra lengua .

Pues se encontraron diferencias tanto en las funciones cognitivas, habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los de educandos pertenecientes a los cuatro escenarios lingüísticos evaluados: Con fuerte influencia quechua, con moderada influencia quecha, con influencia de la lengua shipibo y el caso de los hispanos puros.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se buscó determinar si existían diferencias significativas entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria que reciben enseñanza en castellano pero que presentaban distintos niveles de interferencia de lenguaje oral dependiendo de la región sociolingüística a la que pertenecían. Se analizaron a niños con niveles moderados y leves de exposición al quechua o a lenguas amazónicas (shipibos) frente a estudiantes con ningún nivel de interferencia lingüística por ser hispano hablantes, con el objetivo de encontrar si presentaban los mismos niveles de dominio del lenguaje castellano, el cual se impartía en sus centros de enseñanza en todos los casos. También se compararon sus funciones cognitivas (inteligencia analógica no verbal) y cada uno de los procesos psicológicos de la lectura.

En cuanto a las funciones cognitivas se partió de la presente hipótesis específica:

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas entre los estudiantes de primaria bilingüe quechua-castellano, amazónico y monolingües castellano.

Se inició el procesamiento de los datos a partir de encontrar si existía correlación entre los subcomponentes del lenguaje oral con el razonamiento analógico de los estudiantes. Se descubrió una relación significativa entre todos los subtests del lenguaje oral (discriminación auditiva de fonemas, aspectos fonológicos, retención verbal de frases, composición oral de oraciones, descripción de actividades observada en dos láminas, vocabulario (I y II) y respondiendo adecuadamente oraciones a partir de un cuento escuchado) con el razonamiento analógico (Ver Tabla 5). Es decir que estas habilidades del lenguaje oral se encuentran más desarrolladas con un mayor nivel de razonamiento analógico, no siendo tan significativo con la memoria verbal de oraciones y la tarea de composición oral de oraciones. Esto puede explicarse a partir de los modelos que enfatizan la relación que existe entre las habilidades lingüísticas con los procesos cognitivos tal como sostiene Vigotsky (2010) quién afirmaba, con firmeza, el papel influyente del lenguaje oral sobre los procesos cognitivos superiores.

Comparando los resultados obtenidos en la prueba de razonamiento analógico, se encontraron diferencias significativas entre las submuestras de alumnos de distintas realidades sociolingüísticas tanto en las sub escalas como en el puntaje total. En todas las situaciones fueron los alumnos de Socos quienes obtuvieron puntuaciones inferiores en comparación a sus pares, y los estudiantes de Ventanilla, mayores puntajes. Esto se corrobora con las investigaciones de González (2008c), quien realizó un estudio en Ayacucho sobre bilingüismo y pensamiento operatorio utilizando el test de Vigotsky-Hanffman Kassanin encontrando un rendimiento homogéneo en la formación de conceptos en los grupos monolingües quechua y español mientras que en el grupo bilingüe se halló menor porcentaje de logros, es decir se encontraron mayores logros en el nivel conceptual entre los monolingües frente a los bilingües.

Interpretando los resultados obtenidos de acuerdo a la segunda hipótesis específica:

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades psicolingüísticas (discriminación auditiva de fonemas, articulación fonológica, aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje oral) entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellano, amazónico y monolingües castellano.

Se encontraron diferencias en discriminación auditiva de fonemas y dominio fonoarticulatorio (sólo en sílabas directas) y en las distintas tareas relacionados con las áreas semánticas y sintácticas (menos en comprensión oral de narraciones) (Ver tablas 8, 10 y 12). En el caso de discriminación auditiva de fonemas que consiste en percibir y reconocer fonemas del habla castellana se encontraron diferencias significativas entre las cuatro condiciones lingüísticas evaluadas, es decir se encontraron mejores rendimientos entre aquellos que son expuestos exclusivamente al lenguaje castellano –sin interferencias de la lengua quechua– frente a los que sí son expuestos en su comunidad (a excepción de los estudiantes de Socos). Fueron los alumnos de Ventanilla (condición de hispanos hablantes puros) los que obtuvieron mejor desempeño. Ocupando el segundo lugar, con un promedio bastante cercano, se ubicaron los niños de la comunidad de Socos. (Ver tabla 8). Esto podría explicarse porque ambas lenguas presentan fonemas similares a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas. Según algunos estudiosos de la lengua (Caso, 2006) a pesar que el quechua es un idioma trivocálico, los quechuahablantes son capaces de articular sonidos muy semejantes a la “e”, “o”, además de existir muchos fonemas como la “ch”; “k”; “l”; “ll”; “m”; “n”; “ñ”; “p”; “r”; “s”; “t”; “y” cuyos sonidos son muy semejantes al del español. Sin embargo, no se

encuentra explicación por qué esta realidad no se presentó en los casos de Cantagallo y de Huamanga.

En la producción fonoarticulatoria (*aspecto fonológico*) se observan diferencias significativas en la articulación de palabras (sólo en sílabas directas) y se encontró que fueron los educandos de la provincia de Huamanga y luego Ventanilla quienes presentaron menor dificultad en repetir léxicos con estructura gramatical consonante-vocal (c-v) con sílabas directas, mientras que los niños de Socos presentaron mayor dificultad. Sin embargo, en la repetición de palabras con sílabas inversas y mixtas y con sílabas complejas y palabras largas, no se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de distintos escenarios lingüísticos. Es interesante rescatar que tanto en la discriminación auditiva de fonemas y el desempeño general de los aspectos fonológicos fueron los niños de Socos los que obtuvieron un rendimiento que los llevó a ubicarse en un segundo lugar mientras que, en el caso de los estudiantes de Cantagallo, su desempeño total en tareas fonoarticulatorias los ubicó en el último lugar. (Ver Tabla 8).

Nuevamente se puede señalar que la homogeneidad que existe entre los fonemas del lenguaje castellano con los del quechua podría ser la explicación para que los niños de Socos presenten diferencias en las tareas de discriminación auditiva de fonemas y la producción fonoarticulatoria comparados con los estudiantes hispanohablantes. Esto no se corrobora con lo hallado por González (2006c) quien realizó un estudio sociolingüístico con 105 sujetos clasificados según el tipo de bilingüismo y encontró que los bilingües sólo lograban reconocer el 50% o menos, de una emisión verbal castellana frente a los monolingües limeños que pudieron procesar hasta un 94% de la información escuchada, sin embargo, si se ratifica con lo identificado por Canales, Velarde, Lingán y Meléndez (2014a) quienes no

encontraron diferencias en aspectos fonoarticulatorios en un estudio realizado en cuatro realidades sociolingüísticas. Es decir, ya no se hallan mayores diferencias en los procesos fonoarticulatorios en los niños con interferencia quechua como ocurría años atrás posiblemente debido a la mayor presencia del español como lengua dominante en los distintos contextos donde se desenvuelve y que, incluso, sería una manifestación del proceso de extinción de la lengua quechua (Grajeda, 2018).

En cuanto a los hallazgos obtenidos en las actividades comprendidas dentro de los subtests de dominio sintáctico del lenguaje oral, en específico en la *Memoria Verbal de Oraciones* que consiste en recordar frases con distinto número de palabras, se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de distintos escenarios lingüísticos, siendo los niños de Ventanilla los que obtuvieron un mejor desempeño y los estudiantes de Socos los que mostraron mayores dificultades. Estos últimos omitían gran cantidad de palabras cuando tenían que repetir las oraciones de creciente longitud lo que evidenció problemas en el almacenamiento de palabras castellanas. Esta tarea se complejiza aún más en el caso de los niños de Socos debido a que la estructura lingüística de las frases guarda relación con la lengua materna y, en el caso del quechua, si existen diferencias frente a las reglas gramaticales del castellano. Esto ya fue señalado por Luján, Minaya y Sankoff (2009) quienes ejecutaron un estudio descriptivo con niños bilingües quechua-castellano en donde observaron diferencias en el dominio de la lengua castellana a partir del momento de adquisición del orden de la frase gramatical conformada por el verbo y el objeto, encontrando que en el caso de los quechua hablantes la relación entre ambos componentes a la hora de construir la frase gramatical era inverso, es decir Objeto-Verbo.

Similar problema se presenta en la tarea de *Composición de Oraciones*, que es, incluso, más compleja que la anterior, pues se trata

de una actividad de producción lingüística donde el sujeto debe planificar previamente la oración –tomando en cuenta una idea previa– para luego pasar a construir gramaticalmente la frase. (Ver Tabla 10). Aquí también se observaron diferencias significativas en los cuatro escenarios lingüísticos, siendo nuevamente, los niños de Ventanilla (hispanos puros) los que obtuvieron un mejor desempeño frente a los de Socos, quienes mostraron enormes dificultades. Es interesante destacar que, en algunos casos, tras la frustración que sentían ante esta tarea (que requería un nivel elaborado de producción lingüística en castellano) se animaron a desarrollar la tarea en la lengua materna de su comunidad, es decir, en quechua. En la tarea de *Descripción de acciones*, donde los sujetos, luego de observar dos láminas con representaciones familiares de su comunidad (se utilizaron escenas diferenciadas según la comunidad sociolingüística) deben mencionar oralmente cinco oraciones que indican acciones, también se observaron diferencias significativas entre los estudiantes y, esta vez, fueron los niños de Cantagallo, seguidos por los de Ventanilla, los que obtuvieron un mejor rendimiento frente a los de Socos, que también en esta tarea, mostraron bastantes dificultades. Principalmente el problema se encontraba, nuevamente, en la estructuración gramatical de la frase guardando la concordancia adecuada entre el género y el número entre sustantivos, adjetivos y verbos según las reglas gramaticales del castellano, que en este punto, son tan distintas al quechua que es más bien un idioma aglutinante. Cuando se comparó el desempeño de los estudiantes en el nivel de procesamiento semántico del lenguaje oral, se observó que en la tarea de *Vocabulario I* (que consiste en señalar los dibujos que corresponden a una definición funcional y/o descriptiva de una palabra emitida por el examinador) se encontraron diferencias significativas entre los cuatro escenarios lingüísticos, siendo Ventanilla el lugar donde los alumnos rindieron mejor y Socos quienes tuvieron mayores dificultades a pesar de la adaptación de la prueba a la realidad sociolingüística. Asimismo, en el subtest de *Vocabulario II* (que mide la capacidad de expresar el significado, tanto conceptual como funcional, de las palabras emitidas

por el examinador) también se observaron diferencias significativas y la desventaja de los niños de Socos frente a los de Ventanilla fue aún mayor aún que en las situaciones anteriores.

Una explicación podría ser el hecho que la tarea no sólo implicaba acceder a la naturaleza esencial del concepto (de palabras que representan sustantivos simples y abstractos y de verbos), que es de por sí, una tarea compleja, sino, además de producir la frase con concordancia gramatical según las normas lingüísticas de la lengua castellana. Todos estos resultados se corroboran con lo descubierto por Lingán, Canales, Velarde y Meléndez (2014a). Este equipo de investigadores desarrollaron un estudio sobre lenguaje oral y habilidades pre lectoras en niños de 4 a 6 años en tres zonas del Perú con distintos niveles de marginalidad social y lingüística (Cercado de Lima y Ate Vitarte, Cajamarca y Huancavelica) y encontraron diferencias significativas en seis de las ocho actividades que evalúan los distintos componentes del lenguaje oral, concretamente en: Discriminación de Fonemas, Memoria Verbal de frases, Composición oral de Oraciones, Descripción de Acciones observando láminas y Vocabulario I (señalamiento de dibujos según el significado) siendo los estudiantes de las zonas de Lima los que obtuvieron mejores puntajes frente a los de las zonas rurales, especialmente con mayor influencia del quechua, que en este caso fueron los niños de Quintaojos (Huancavelica).

Por último, es interesante analizar los resultados obtenidos en el último subtest de la prueba de lenguaje oral, denominado *Comprensión Oral de Narraciones* donde la tarea del sujeto consistía en escuchar una historia simple y luego responder preguntas de comprensión oral demostrando un grado de dominio en el proceso comprensivo del lenguaje productivo. En este rubro (Ver Tabla 10) no se encontraron

diferencias significativas entre los niños de primer y segundo grado tomando en cuenta los cuatro escenarios lingüísticos, particularmente cabe resaltar que en esta tarea, los niños de Socos obtuvieron mayores puntajes que los de Huamanga y casi similares a los de Cantagallo. Una explicación podría deberse al grado de familiaridad que tienen los niños con este tipo de tareas donde, tanto en el hogar como en la escuela pueden estar expuestos, tempranamente, a la actividad de escuchar y comprender historias a diferencia de las otras actividades (repetir frases largas, inventar oraciones, describir acciones y expresar significados) que están más relacionadas con la producción del lenguaje donde tienen que activar los procesos sintácticos y semánticos del lenguaje oral.

Al respecto, algunos lingüistas sostienen que en el Perú, el lenguaje básico que ha primado entre sus pobladores ha sido el verbo, o sea la palabra. Sostienen que el mundo ha vivido tres etapas: la oralidad, la escribabilidad y la electronalidad. La oralidad se explica por el mismo que hecho que nuestra historia antigua careció de escritura y, por ello, nuestro país vivió durante miles de años sumergido en la oralidad. Y como producto de esa oralidad (cuya cultura se expresa a través de leyendas, cuentos y narraciones) es que sus habitantes han logrado construir su identidad y su forma de ver el mundo.

Este hallazgo no se corrobora con lo hallado por el estudio mencionado de Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2014a) quienes sí encontraron diferencias significativas en esta tarea a favor de los niños de Lima, siendo los estudiantes de Huancavelica y, luego, los de Cajamarca, que mostraron mayores dificultades en esta tarea. La explicación podría deberse al hecho que, en algunas circunstancias, son los docentes –con las actividades que realizan en el aula, concretamente en el área de Comunicación– los que pueden ser el factor causal diferencial de los resultados en el desempeño oral de los estudiantes.

Interpretando los resultados obtenidos dando respuesta a la tercera hipótesis específica:

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en lectura entre los estudiantes de primaria en condición bilingüe quechua-castellano, amazónico y monolingües castellano.

Es importante resaltar que en la presente investigación se ha adoptado el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura (Cuetos, 2008) que sostiene la existencia de cuatro procesos psicológicos de la lectura que son el de : Identificación de letras, el de los procesos léxicos, los procesos sintácticos y semánticos, que son medidos a través de distintas tareas. La primera tarea denominada *Nombre y sonido de letras*, que consiste en emitir el nombre o sonido de letras familiares expuestas por el examinador (Ver tabla 14), se observaron diferencias significativas en los cuatro escenarios lingüísticos, siendo los niños de Ventanilla los que obtuvieron mayores ventajas y, esta vez no fueron los estudiantes de Socos sino los de Cantagallo los que obtuvieron menor desempeño. Una explicación podría darse por el hecho que este tipo de tareas, como en las otras, requiere de una enseñanza externa y sistematizada de la lectoescritura. Al respecto existen un conjunto de métodos de enseñanza que se deberían ajustar a los procesos psicológicos de la lectura y a las áreas cerebrales que se activan en el proceso lector. Según las investigaciones actuales (Cuetos, 2008), el mejor método de lectura es el fonético, que pertenece al grupo de los modelos sintéticos, que son aquellos que parten de las unidades menores para llegar a las mayores. Un método sintético es el fonético que parte del sonido y, comparado con los métodos globales (como el global silábico, que parte de la oración o el normal de palabras, que parte de la palabra) es mucho más económico en términos de recursos cognitivos pues sólo requiere el aprendizaje de máximo treinta reglas grafemas-fonemas (los métodos globales requieren almacenar más de cien mil palabras). Es decir, basta con saber la pronunciación de treinta

grafemas y su conversión con su respectivo fonema para lograr decodificar con éxito. El método fonético favorece la consolidación del aprendizaje de las reglas grafema-fonema (RCGF). Según lo observado en la presente investigación, los niños de la comunidad de Cantagallo no fueron entrenados siguiendo las pautas metodológicas adecuadas que pudieran favorecer la identificación de los grafemas, los fonemas y sus respectivas correspondencias. Todo esto se demuestra por el hecho que tuvo que reducirse la muestra de los evaluados porque los estudiantes simplemente no pudieron resolver las tareas de la prueba porque se encontraban en situación de no lector. Lo mismo se observa en la segunda tarea denominada *Igual-Diferente*, donde el sujeto debe visualizar las palabras (no leerlas) y, a través de un proceso de reconocimiento de letras, lograr identificar si ambas son iguales o diferentes. Se encontró que los estudiantes de Ventanilla lograron reconocer sin dificultades las palabras mientras que los de Cantagallo quedaron en último lugar. En cuanto a las tareas relacionadas con la *Lectura de Palabras*, que evalúa el nivel de dominio de la vía visual-ortográfica, nuevamente los estudiantes de Ventanilla obtuvieron los más altos puntajes frente a los de Cantagallo cuyo rendimiento está por debajo de Socos y Huamanga. En la *Lectura de pseudopalabras* el resultado es bastante similar. Es interesante resaltar el hecho que no se observan diferencias entre la lectura de las palabras con las pseudopalabras cuyo rendimiento debería ser distinto debido al hecho que en la primera se hace uso de la ruta visual-ortográfica y en la segunda de la ruta fonológica. Una explicación podría ser el escaso nivel de entrenamiento de la lectura en todos los casos, es decir en los cuatro escenarios lingüísticos. En cuanto a los subtests que conforman el procesamiento sintáctico de la lectura vemos que en el caso de *Estructuras Gramaticales*, que consiste en identificar la oración correcta (las oraciones son de distinta estructura gramatical: Activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas) que corresponde a dibujos expuestos por el examinador, se observó que los estudiantes de Ventanilla obtuvieron un mejor desempeño frente a los de Cantagallo que obtuvieron las más bajas calificaciones.

Nuevamente la explicación de este hecho podría deberse a que como no dominan las R.C.G.F., que corresponden a los procesos de nivel medio, no pueden ser capaces de responder ante las tareas relacionadas con los Procesos de Alto Nivel. Algo similar también ocurre en el caso de los *Signos de Puntuación* donde el sujeto debe leer, de manera entonada y de acuerdo a los signos expuestos en el texto, una lectura en voz alta que contiene varios signos de puntuación como: Coma, puntos, signos de admiración, signos de exclamación. En esta actividad también los niños de Ventanilla superan a los de Cantagallo teniendo rendimientos extremos. Pasando a los Procesos de Alto Nivel, en la tarea *de Comprensión de Oraciones*, donde el evaluado debe realizar acciones y dibujos de acuerdo a determinadas instrucciones mostradas por el examinador, y en *Comprensión de Textos*, donde los niños deben leer en voz alta textos narrativos y expositivos y contestar preguntas inferenciales emitidas por el examinador, también fueron los estudiantes del distrito chalaco de Ventanilla los que lograron más alto rendimiento frente a los de Cantagallo que casi alcanzaron sólo la mitad. En cuanto a la tarea relacionada con responder adecuadamente las preguntas de comprensión oral luego de escuchar una narración por parte del examinador (Ver Tabla 14), sus resultados se compararán cuando se vea la relación entre lectura y lenguaje oral. Esto se corrobora con lo hallado por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) que si bien no desarrollaron un estudio tomando en cuenta las interferencias lingüísticas sino socioeconómicas, encontraron también diferencias significativas en el desempeño de la lectura (subtest de comprensión lectora y oral) y en muchos otros subtest del PROLEC-R.

En cuanto a las diferencias en velocidad empleada en la lectura en función de la condición lingüística que está relacionado con el el grado de automaticidad que presentan los estudiantes pertenecientes a las cuatro realidades sociolingüísticas en tareas relacionadas con la

lectura, se observa (Ver Tabla 18) que no se encontraron diferencias significativas en la velocidad de *identificación del nombre y sonido de letra* entre las cuatro muestras comparadas, sin embargo, en este caso, fueron los estudiantes de Huamanga los que lograron identificar las letras en menor tiempo y los de Cantagallo los que emplearon mayor tiempo en la tarea. La razón, en el caso de Cantagallo puede deberse a que estos estudiantes no estaban suficientemente familiarizados en esta tarea debido a que no estuvieron expuestos a dicha enseñanza. Este hallazgo no se corrobora con lo encontrado por Meléndez, Velarde, Lingán y Canales (2013) los cuales sí encontraron puntajes significativamente disímiles en el tiempo medido en segundos empleado en la ejecución de la tarea de reconocimiento de un conjunto de letras en todos los grados de primaria pero tomando como referencia el nivel socioeconómico. La explicación podría deberse al hecho que en el nivel socioeconómico los rendimientos son más extremos (pues se incluye a estudiantes de instituciones educativas particulares) mientras que las sub muestras del presente pertenecen todas al nivel socioeconómico bajo. Donde sí se observaron diferencias significativas fue en el tiempo empleado en la ruta visual-ortográfica medida a través de la *Lectura de Palabras* siendo los estudiantes de Huamanga, nuevamente, los que hicieron menor tiempo y los de Socos y Cantagallo un tiempo mayor. En cuanto a *la Lectura de Pseudopalabras* (ruta fonológica) también se hallaron puntajes significativamente distintos a favor de los estudiantes de la provincia ayacuchana de Huamanga frente a los de la comunidad shipiba de Cantagallo quienes emplearon mayor tiempo de lectura. Sin embargo, comparando los puntajes entre el número de aciertos logrados con el tiempo empleado en las mismas tareas se observa que realizar la actividad empleando menor tiempo no garantizó que se hiciera de manera adecuada. Así, los niños de Huamanga nombraron en menor tiempo las letras pero cometieron más errores de identificación, mientras que los de Ventanilla emplearon más tiempo que los de Huamanga pero lograron más aciertos. La misma situación se presenta en la *Lectura de Palabras y Pseudopalabras*. Sólo en el caso de

Cantagallo se observa una relación más directa entre el número de aciertos en las tareas y el tiempo empleado, es decir que cometieron más errores y emplearon mayor tiempo en las tareas. La explicación estaría en el hecho que no estaban suficientemente entrenados en la realización de esta actividad a pesar que ya se encontraban en segundo grado de primaria. Esto se corrobora con lo hallado por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) quienes también identificaron un nivel significativo de diferencias en el tiempo, señalado en segundos, en la lectura de palabras y pseudopalabras encontrando sólo puntajes disimiles a nivel significativo en los tres primeros grados de educación primaria.

Con respecto a la relación entre las funciones del lenguaje y los procesos de la lectura, González (2006b) sustentó la relación predictiva entre lenguaje oral y lectura. Sin embargo, en este estudio se puede realizar un análisis más profundo de ambas variables. Se observa (Ver Tabla 8), por ejemplo que en el escenario lingüístico de Socos donde los niños y niñas crecieron más expuestos a la lengua quechua, se observa que presentan un buen desempeño en tareas donde deben discriminar auditivamente los fonemas del castellano y repetir palabras de distinta estructura lingüística, sin embargo en tareas donde requieren producir lenguaje oral en castellano (componiendo oraciones, describiendo acciones y expresando significados) (Ver Tabla 10) presentan mayores dificultades debido a que la demanda es mucho más compleja puesto que el sujeto, en este caso, debe ser capaz de planificar el mensaje, seleccionar las palabras adecuadas y luego, estructurarlas en reglas muy distintas al quechua que es una lengua aglutinante y sufijante frente al castellano que es analítica y compuesta de muchos artículos y preposiciones. Por ello, estas tareas las realizaban sin dificultad en su lengua materna (quechua). Estos resultados no revelan que los niños de Socos no dominan integralmente el castellano (logran realizar sin dificultad algunas tareas

más sencillas relacionadas con la discriminación, repetición y comprensión oral de narraciones), sino que presentan dificultades en las actividades más complejas, por lo que se concluye que no han alcanzado un nivel coordinado en el uso de ambas lenguas. No obstante, su desempeño en lectura se encuentra mejor que los niños de Cantagallo debido a que aquellos han sido debidamente entrenados con métodos de lectura que han fomentado la asociación biunívoca entre grafema-fonema, tal como lo constatamos y que fue ratificado por la docente de aula quien manifestó que los estudiantes de Socos eran entrenados en el aprendizaje de las vocales, sílabas y palabras (a diferencia de lo que plantea el Ministerio de Educación con su Modelo Comunicativo Textual) en lengua castellana. Sin embargo, los resultados revelan una diferencia significativa con los estudiantes de Ventanilla que obtuvieron las mejores puntuaciones tanto a nivel oral como escrito. En el caso de Cantagallo la falta de predicción entre el lenguaje oral con el escrito no se cumplió por el hecho simple que estos niños no fueron debidamente preparados para la lectura, que es una habilidad de aprendizaje artificial y no natural tal como lo señala claramente Clemente (2008). Por lo tanto, cuando González hablaba de la predicción del lenguaje oral sobre el escrito no lo consideraba como un hecho automático sino se refería a las mejores condiciones para desarrollar la lectura. Lo ideal es que al niño se le respete su lengua materna y se le enseñe a leerla y se introduzca el castellano como segunda lengua, tal como lo sugiere el propio documento de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) pero que no se cumple por varias razones. Una de ellas es que las escuelas no se encuentran debidamente clasificadas de acuerdo a los parámetros del propio Ministerio (que son, según su criterio, sólo cuatro). En el colegio de Socos, la maestra manifestaba que no podía enseñarles en quechua porque la Evaluación Censal era en segundo grado y la prueba era en castellano y por lo tanto, estaba prácticamente prohibida de enseñarles en quechua porque significaba ponerlos en desventaja frente a los otros niños que sí eran evaluados en su lengua materna. Lo segundo es que no existen docentes preparados para este

tipo de enseñanza aunque también existen otros factores de tipo regional y sociocultural.

Con respecto a la Comunidad Shipiba de Cantagallo, llama la atención que a pesar de que las puntuaciones de sus estudiantes fueron las más bajas en la mayoría de tareas que evalúan procesos lectores, los puntajes que obtuvieron en la tarea de comprensión oral de narraciones son significativamente mayores que sus pares de Socos y Huamanga . Ello coincide con los desempeños presentados por los niños de la comunidad Shipiba en las tareas de los subtests que evalúan el lenguaje oral. Esto puede explicarse debido al hecho que estos niños pertenecen a una tercera generación de la comunidad Shipiba y, por lo tanto, tienen mayor dominio en cada uno de los procesos del lenguaje castellano. No así ocurre en la lectura, que requiere una enseñanza permanente, secuencial, sistemática y basada en modelos cognitivos y psicolingüísticos (Bravo, 2015a; Bravo, 2015b).

Interpretando la hipótesis general:

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas y habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de primaria que se encuentran tanto en la situación lingüística quechua-castellano, amazónico y monolingües castellano.

Se interpreta que, en cuanto al nivel cognitivo que fue evaluado con un test sin influencia lingüística y cultural (Raven, 2008), se observó (Ver Tabla 6) que los puntajes más altos fueron obtenidos por los niños de

Ventanilla, que también lograron mejores desempeños en todas las tareas de lenguaje oral (comprensión y producción) así como en las tareas de lectura donde se evalúan procesos de bajo nivel, nivel medio y de alto nivel. Es decir, que en el caso de los niños y niñas de Ventanilla el nivel cognitivo y el del lenguaje oral (que lograron dominar debido a que no sufrieron ningún tipo de interferencia lingüística y por ello construyeron de manera adecuada su maquinaria lingüística) favorecieron el aprendizaje de la lectura y escritura. No ocurrió lo mismo en el caso de los estudiantes de Cantagallo. La comunidad de Cantagallo queda localizada en el distrito de El Rímac, Lima-Perú. Hace 16 años se asentó una población de shipibos-conibo. Vinieron de la región de Ucayali con la finalidad de hacer una feria de venta de artesanías propias de su región. La Comunidad shipibo-conibo constituye la primera comunidad nativa urbana en el Perú. Está conformada por tres asociaciones: avshil, akushikolm y ashirelv. En el año 2016 hubo un devastador incendio que perjudicó, especialmente, a todos los habitantes de la comunidad shipibo-conibo. Se destruyeron 436 de sus viviendas y se comprobó la existencia de modernos talleres con los cuales fabricaban diversos productos los cuales comercializaban con bastante éxito económico. Sin embargo, el incendio destruyó todos sus materiales. Pero dado el espíritu emprendedor y solidario de la población, al poco tiempo reiniciaron las tareas de reconstrucción usando material precario como maderas y plásticos. Practicaron su capacidad de planificación tanto en el movimiento de escombros, las actividades de limpieza, la repartición de donaciones, la distribución de alimentos, la implementación de cocinas, y la organización de construcción de sus viviendas improvisadas. Así lograron levantarse de las cenizas. Jessica Tananta, educadora y experta en temas amazónicos, sostiene que en estas comunidades insertadas en la periferia de la capital consideran que es muy importante la preservación de su lengua materna puesto que son conscientes que al perderla pueden tener problemas con su identidad social. Por ello, a pesar que los niños ya han nacido en Lima se les enseña la lengua shipibo. Ella sostiene que en esas comunidades

tanto en la casa como en el grupo todos se comunican en shipibo y por ello los niños entienden esa lengua. Sin embargo, la comunidad alterna su lengua shipibo con el castellano puesto que requiere el dominio del español para hacer sus transacciones comerciales. Una de las muestras del grado de dominio que tienen sobre la lengua castellana se observa a través de esta expresión emitida por uno de sus dirigentes con motivo de la navidad antes de la “cena” navideña cuando aún se encontraban en medio de los hogares improvisados producto del incendio: *“Gracias por esta noche, por esta cena que estamos compartiendo. Cerca de navidad hemos pasado este tremendo incendio, pero tenemos vida. Todos hemos perdido, pero debemos trabajar para tener de nuevo. Gracias a todos ustedes, porque tenemos vida y fuerza”*. Si bien este grupo nativo se ha visto forzado, debido a sus actividades productivas intensas, a dominar la lengua castellana, no lograron la lectura porque este aprendizaje requiere de una enseñanza sistemática y sustentada en el modelo cognitivo y psicolingüístico que favorece el aprendizaje de reglas de conversión grafema-fonema, algo que estos niños no tuvieron.

En el caso de los niños de Socos reflejaron un menor nivel cognitivo debido a que, según el enfoque vigotskiano, existe una relación entre la estimulación socio cultural y el desarrollo de los procesos cognitivos superiores y los contextos de pobreza, marginalidad y bilingüismo sustractivo que no favorecen estas adquisiciones pues actúan como factores disortogénicos (González, 2008c). En el caso de los niños de Huamanga, si bien sus puntajes no fueron óptimos comparados con los de Ventanilla, su desempeño tanto a nivel cognitivo, lenguaje oral y lectura fueron superiores a los de Socos debido, posiblemente, que la construcción de su maquinaria lingüística sufrió menos interferencia, demostrándose así que el no contar con una estrategia adecuada frente a la exposición bilingüe del educando afecta la construcción de su maquinaria lingüística en la lengua empleada de manera dominante en la escuela (que es el castellano). Esto, a su vez, repercutirá en su rendimiento escolar, su nivel de inserción social así como la posibilidad de desarrollarse como ciudadano integrado plenamente a la sociedad

peruana. Esto se corrobora con lo encontrado por Lingán, Canales, Meléndez y Velarde (2014) quienes desarrollaron una investigación sobre habilidades prelectoras y lenguaje oral en alumnos de zonas urbanas de Lima y Ate-Vitarte que estudian en educación inicial y monolingües castellano de zonas rurales de Cajamarca y bilingües de Huancavelica, donde también demostraron que la condición de bilingüismo repercute sobre las competencias lingüísticas y las habilidades pre lectoras en niños de 4 a 6 años de edad. Los resultados evidenciaron diferencias en el desempeño lingüístico a favor de los niños provenientes de zonas urbanas, ocupando el segundo lugar los infantes de Cajamarca (Huayobamba) y en tercer los de condición rural bilingüe (Quintaojos-Huancavelica) tanto en las destrezas relacionadas con el aprendizaje previo de la lectura como en el lenguaje oral. En cuanto al razonamiento analógico también los hallazgos revelaron un mejor rendimiento a favor de los estudiantes de Ventanilla (monolingües castellano) y un más bajo rendimiento en los alumnos de Socos, corroborándose la influencia disortogénica del bilingüismo cuando este es de carácter sustractivo (González, 2006c) que afecta la conformación de las estructuras del lenguaje y del pensamiento en el infante.

Es interesante señalar que en el presente estudio se descubrió que el área de lenguaje más afectada fue la de *producción lingüística* (excepto aquella vinculada con la articulación de sílabas mixtas, las complejas y las de palabras largas) más que la relacionada con la *comprensión lingüística*. Ello se manifiesta en las actividades relacionadas con repetir o inventar una oración y la de describir acciones luego de observar dos láminas, donde se requiere activarse los aspectos sintácticos del lenguaje productivo oral. También con aquellas relacionadas con la actividad de expresar el significado de las palabras (aspectos de producción semántica). Esto se explica por el hecho que son procesamiento neuro-lingüísticos con más alto nivel de

complejidad. Sin embargo, la actividad de ser capaces de responder preguntas de textos narrativos escuchadas por el evaluador, les resultó más sencilla, posiblemente porque esta población se encuentra más familiarizada con estas experiencias por el hecho que provienen de culturas orales (Escobar, 2009).

CONCLUSIONES

1. En relación a las hipótesis establecidas se encontraron diferencias en las funciones cognitivas y habilidades psicolingüísticas y de lectura entre los estudiantes de primer y segundo grado de primaria en condición bilingüe quechua-castellana, amazónico y monolingües castellano.
2. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las funciones cognitivas entre los estudiantes provenientes de distintos escenarios lingüísticos, siendo los niños de Socos quienes obtuvieron puntuaciones inferiores y los estudiantes de Ventanilla los que lograron mayores puntajes. Se encontró relación significativa entre todos los subtests del lenguaje oral con el razonamiento analógico.
3. En lenguaje oral no se encontraron diferencias en la *tarea de discriminación auditiva de fonemas*. En el subtest *fonoarticulatorio* se encontraron diferencias sólo en la articulación de sílabas directas. En los *áreas sintácticos*, en la *tarea de Memoria Verbal de Oraciones*, se hallaron diferencias significativas. En la *tarea de Composición de Oraciones*, también se observaron diferencias significativas en los cuatro escenarios lingüísticos. En la *tarea de Descripción de acciones*, también se observaron diferencias significativas. En cuanto a los procesos semánticos, en la *tarea de Vocabulario I* se encontraron diferencias significativas entre los cuatro escenarios lingüísticos, en el subtest de *Vocabulario II* también se observaron diferencias significativas. En el subtest denominado *Comprensión Oral de Narraciones* no se encontraron diferencias significativas tomando en cuenta los cuatro escenarios lingüísticos.
4. En cuanto a lectura, se encontró que en la primera *tarea Nombre y sonido de letras* se observan diferencias significativas en los cuatro escenarios lingüísticos. En la segunda *tarea denominada Igual-Diferente*, se encontró que los estudiantes de Ventanilla lograron reconocer sin dificultades las palabras mientras que los de Cantagallo quedaron en último lugar. En

cuanto a las tareas relacionadas con la *Lectura de Palabras*, nuevamente los estudiantes de Ventanilla obtienen los más altos puntajes frente a los de Cantagallo. En la *Lectura de pseudopalabras* el resultado es similar. En el caso de *Estructuras Gramaticales*, los estudiantes de Ventanilla fueron los que obtuvieron un mejor desempeño frente a los de Cantagallo. Algo similar también ocurre en el caso de los *Signos de Puntuación*, también los niños de Ventanilla superan a los de Cantagallo. En la tarea de Comprensión de Oraciones y en Comprensión de Textos, también fueron los estudiantes de Ventanilla los que obtuvieron mayores puntajes frente a los de Cantagallo.

5. Se ratifica la tesis de González acerca del efecto disortogénico del bilingüismo sustractivo sobre la inteligencia no verbal, los sub procesos del lenguaje oral y los procesos psicológicos de la lectura.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar programas de estimulación de las funciones cognitivas especialmente en contextos afectados por la presencia del bilingüismo sustractivo.
2. Tomar medidas urgentes de intervención psicopedagógica en el caso de los estudiantes a los cuales se les está impartiendo educación en lenguaje castellano en contextos lingüísticos de interferencia con lenguas originarias estimulando cada uno de los subprocesos del lenguaje oral que se encuentran deficientes, en especial los sintácticos y semánticos.
3. Seleccionar a los docentes que enseñarán educación primaria en zonas de influencia quechua o de lenguas amazónicas y solicitarles que demuestren dominio de la lengua materna del niño. Revisar la clasificación e inserción de la población bilingüe estudiantil que establece el Ministerio de Educación. Para ello es necesario contar con una nueva versión del Test Breve de Bilingüismo (González, 2008) que permita discriminar adecuadamente a los bilingües incipientes de los coordinados y, de acuerdo a ello, clasificar adecuadamente los escenarios lingüísticos de intervención psicopedagógica.
4. Estimular los procesos psicológicos de la lectura que se han encontrado afectados en especial en los estudiantes con exposición a las lenguas originarias.
5. Proponer políticas nacionales con el objetivo que las poblaciones rurales y amazónicas puedan insertarse progresivamente, desde el punto de vista económico, político, social y educativo a las demandas actuales y lograr su integración a la nación para evitar que los niveles de marginalidad puedan afectar su desarrollo humano y ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, C. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana 2013*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86929738010>
- Balkan, L. (2009). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marava.
- Blakemore, S-J., & Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, E. (2017). Los Alumnos Indígenas en México: Siete Hipótesis sobre el Rezago en los Aprendizajes de Nivel Primario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15, 81-112. doi:<http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.3.005>
- Bravo, L. (2015a). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago de Chile: EDICIONES UC.
- Bravo, L. (2015b). *Lenguaje escrito y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: EDICIONES UC.
- Bruner, J. (2006). *El Habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires: PAIDOS IBERICA.
- Calvo, A. (2015). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *MEDLINE*, 130, 278-288. doi:<https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.cognition.2013.11.015>
- Calvo, A., & Bialystok, A. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *MEDLINE*, 130, 278-288. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Canales, R. (2007). *Comprensión Lectora y problemas de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Lima.
- Canales, R., Velarde, E., Melendez, M., & Lingán, S. (2014a). Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 17, 107-119. doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8974>

- Canales, R., Velarde, E., Melendez, M., & Lingán, S. (2014b). Diferencias en Habilidades. *Theorema*, 1.
- Canales, R., Velarde, E., Melendez, M., & Lingán, S. (2015). 2015. *Revista de Investigación en Psicología*, 18, 71-81. doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12084>
- Casi el 70 % de jóvenes no sigue estudios superiores al concluir el colegio. (28 de setiembre de 2017). *La República*. Obtenido de <http://larepublica.pe/sociedad/1088627-casi-el-70-de-jovenes-no-sigue-estudios-superiores-al-concluir-el-colegio>
- Caso, J. (2006). *Fonética y fonología quechua chanca*. Huancayo. Obtenido de <http://repositorio.udea.edu.pe/handle/123456789/69>
- Cattel, R. (2009). *Test de Factor "g". Escala 1*. Madrid: TEA Ediciones.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: PIRAMIDE.
- Colegios públicos tienen más bajos resultados que los particulares en 2do. de secundaria. (14 de abril de 2017). *La República*. Obtenido de <http://larepublica.pe/imprensa/sociedad/748140-colegios-publicos-tienen-resultados-mas-bajos-que-los-particulares-en-2o-de-secundaria>
- Coltheart, M. (2005). Cognitive neuropsychology and the study of reading. *Attention and performance XI. Lawrence Erlbaum Associates Inc*, 3-37.
- Coltheart, M. (2005a). Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading. *Visible Language*, 245. Obtenido de <https://search.proquest.com/openview/b46ed8a5f6e10c401f0fb5859e20ac7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1821103>
- Condemarin, M. (2006). *Lectura Correctiva y Remedial*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, SA.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer Educación, 2009.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada (b)*. Madrid: TEA Ediciones.

- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: MM Textbooks.
- Defior, S. (2014). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Delgado, A. (2002). Estudio Psicológico del test de matrices progresivas de Raven a colores en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación de Psicología*, 5, 43-54. doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v5i2.5069>
- Deshays, E; De Houwer,A.; Duverger,J.; Godijns,R.; Siguan,M.; Tunmer,W. *L'enfant bilingue*. Paris: Reponses Robert Laffont.
- Díaz-Sánchez, G., & Alvarez-Pérez, H. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16, 209-228. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1864/3233>
- Duverger, J. (2005). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Education de Sevres*, 7, 29-44. doi:10.4000/ries.3942
- Escobar, A. (2009). Los bilingües y el castellano en el Perú. *Instituto de Estudios Peruanos*, 130-134. Obtenido de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/114076/10004-Texto%20del%20art%C3%ADculo-39601-1-10-20140805.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Escurra, L., & Delgado, A. (2010). Análisis psicométrico del Test de Matrices Progresivas Avanzadas de Raven mediante el Modelo de. *Persona*, 13, 71-97. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212004.pdf>
- Francke, P. (19 de enero de 2018). Minorías siempre postergadas. *Semanario Hildebrant en sus Trece*.
- Galve, J., Dioses, A., Ramos, J., & Abregu, L. (2012). La respuesta educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura y con alteraciones disléxicas, disgráficas y disortográficas. *APOCLAM*, 11-19. Obtenido de <https://docplayer.es/15295969-Apoclam-la-orientacion-en-crisis-experiencias-de-trabajo-el-cine-como-evaluamos-amos-contadas-por-nuestros-orientadores-como-elemento-didactico.html>
- Galve, J., Trallero, M., & Dioses, A. (2012). Pautas para la propuesta de programas de desarrollo de la escritura desde el enfoque cognitivo.

- APOCLAM, 36. Obtenido de <http://www.apoclam.org/boletines/boletin18-febrero2012.pdf>
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: PAIDOS IBERICA.
- García, J., & Gonzales, D. (2008). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógicas: Teorías, Evaluación y Tratamiento Educativo*. Madrid: EDITORIAL EOS INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA ASOCIADOS.
- García-Madruga, J. (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: UNED.
- Godijns, R. (2006). "La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?", en: Siguan, M. (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsoni.
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo: Lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: CRITICA.
- González, R. (2006). Bilingüismo y Problemas de Aprendizaje. *Revista de Problemas de Aprendizaje. CEP Palestra*, 1.
- Gonzalez, R. (2006a). El Desarrollo del Lenguaje y el Papel de la Madre. *Actualidad Psicológica*, 6-10.
- González, R. (2006b). Lectoescritura Aspectos Cognitivos y Evolutivos. *Cuadernos CEDHUM*.
- González, R. (2006c). Psicología del Niño Peruano. *Cuaderno CEDHUM*.
- González, R. (2008). *Fundamentos psicolingüísticos y psicométricos de un test breve de bilingüismo quechua-español (TBB)*. Lima: Norma Reátegui.
- González, R. (2008a). *Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de tres años: Un modelo interactivo*. Lima: Norma Reátegui.
- González, R. (2008b). *La formación de conceptos en niños bilingües*. Lima: Norma Reátegui.
- González, R. (2008c). *Psicolingüística de las formas dialectales del castellano en el Perú*. Lima: Norma Reátegui.
- Grajeda, E. (08 de abril de 2018). Antropólogo advierte que el idioma quechua desaparecerá en 50 años. *El Popular.pe*. Obtenido de <https://www.elpopular.pe/actualidad-y-policiales/2018-04-08-antropologo-advierte-que-el-idioma-quechua-desaparecera-en-50-anos>

- INEI. (18 de marzo de 2017). *Instituto Nacional de Estadística e Informática*.
Obtenido de <http://www.inei.gob.pe/mision-y-vision/>
- LLECE. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*.
- Luján, M., Minaya, L., & Sankoff, G. (2009). El principio de consistencia universal en el habla de los niños bilingües peruanos. *Lexis*, 95-110.
- Manes, F. (30 de julio de 2011). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=qfTPEKEMzxc>
- Manriquez, L.; & Aclé, G. (2008). Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl Español. *Interamerican Journal of Psychology*, 267-274. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/26508178_Bilinguismo_y_Compетенencia_Linguistica_Diferencias_en_las_Subcompetencias_Linguisticas_Nahuatl-Espanol
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (2008). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Medina, S. (18 de octubre de 2018). *Teoría de la Comunicación. Modelo de Osgood y Schramm [Artículo de un blog]*. Obtenido de <http://teroiaogogo.blogspot-com/2010/05/modelo-de-osgood-y-schramm-html?m=0>
- Melendez, M. (2015). Lenguaje oral y procesos psicológicos de la escritura en escolares con y sin intoxicación por plomo en el Callao Oral. *Revista de Investigación en Psicología*, 18, 63-74. doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i1.11773>
- Meza, A. (2003). *Introducción a la Psicología*. Lima: Editorial Universitaria.
- Meza, B. (2005). *Tópicos Básicos sobre Psicología del Aprendizaje*. Lima: Editorial Universitaria.
- MINEDU. (2013). *Documento nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima.
- MINEDU. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Perú. Obtenido de <http://repositorio.minedu-gob.pe/handle/123456789/5105>
- MINEDU. (2017). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: MINEDU.

- Mitchell, D. (2010). *The process of reading*. Chichester: Ed. J. W. Sons.
- Piaget, J. (2005). *La psicología de la inteligencia*. USA: EDITORIAL PSIQUE.
- Ramos, S., Cuadrado, G., & Fernández, A. (2008). *ELO Prueba de Evaluación del Lenguaje oral*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Raven, J. (2008). *Test de Matrices Progresivas para la medida de la Capacidad Intelectual. Escala Especial. Series A, Ab y B*. Buenos Aires: Paidós.
- Reátegui, N., & Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2007). *Batería de pruebas operatorias FORCAB: Formación de Estructuras Cognitivo-Afectivas Básicas*. Lima: INIDE.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2008). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*. Obtenido de <http://www.redalyc-org/articulo.oa?id=13210202>
- Siguán, M. (2006). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela en Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Suxo, M. (2018). *Hacia una Propuesta de Evaluación para Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: SINEACE.
- Tunmer, W., Pratt, C., & Herriman, M. (1984). *Metalinguistic awereness in children*. Berlin: Springer.
- UMC. (2006). *MINEDU*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/segundo-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-2006/>
- UMC. (01 de octubre de 2018). *MINEDU*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-censales>
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Praxis Educativa*, 31-54. doi:10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0002
- Vega-Mendoza, M., West, H., Sorace, A., & Bak, Th. (2015). The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition*, 40-46. doi:10.1016/j.cognition.2014.12.008
- Velarde, E. (2001). *Relación de la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3er grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del Cercado de Callao. Tesis de Maestría*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

- Velarde, E., & Canales, R. (2008). *La lectura en el Perú: drama y esperanza*. Lima: Editorial Universitaria.
- Velarde, E., Canales, R., & Melendez, M. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao según el nivel socioeconómico y género. *Revista de la Facultad de Psicología*, 153-170. doi:<https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3925>
- Velarde, E., Canales, R., Melendez, M., & Lingán, S. (2009). *Diseño y ejecución de un programa de intervención para el mejoramiento de la lectura escrita en niños de la Provincia del Callao*. Callao: Ponencia presentada en el X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura.
- Vigotsky, L. (2010). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.
- Villanueva, C. (14 de octubre de 2016). Hay educación intercultural binlingüe. *La República*. Obtenido de <http://larepublica.pe/impres/opinion/806114-hay-educacion-intercultural-bilingue>
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. New York: La Haya Mouton.

ANEXO 1

ACCIONES QUE VIENE IMPLEMENTANDO EL ESTADO PERUANO PARA MEJORAR LA ATENCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD.

El Ministerio de Cultura, a través del Viceministerio de Interculturalidad y la Secretaría de Gestión Pública de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM), realizó un concurso dirigido a entidades públicas a nivel nacional, regional y local con el fin de premiar las Buenas Prácticas Interculturales. Recibieron 61 expedientes provenientes de gobiernos locales, regionales y nacionales donde se seleccionaron 14 buenas prácticas como finalistas y tres de ellas fueron acreedoras del primer lugar en su categoría: Nacional, regional y local. Una de ellas fue por la publicación de un texto titulado: “Mis Lecturas Favoritas” que fue un fascículo elaborado por un equipo de especialistas de la Unidad de Medición de Calidad (UMC) provenientes de los pueblos originarios y conocedores del aprendizaje de los niños y niñas de dichos pueblos. Cada fascículo presenta diversidad textual en su contenido: Cuentos, leyendas, infografías, noticias, afiches, textos expositivos, columnas de opinión e instructivos escritos en lenguas: Quechua, Cusco Collao, Quechua chanka, Aimara, Shipibo conibo, Awajún y en castellano. Están dirigidas a niños y niñas de cuarto grado de educación intercultural bilingüe y diseñado con actividades de dificultad progresiva. Las lecturas promueven en los estudiantes una reflexión cultural e intercultural tanto a nivel educativo como familiar y comunal. Buscan mantener o rescatar los valores y costumbres relacionadas con su lengua pero también las de otras, y desarrollar habilidades de lectura y escritura en su lengua originaria y en castellano.

A continuación la presentación de los textos:



ANEXO 2

ELO**PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL**

Autores: José Luis Ramos Sánchez, Isabel Cuadrado Gordillo e Inmaculada Fernández Antelo

Adaptación a Lima y Callao: Psic. Carmen Magali Meléndez Jara

APELLIDOS Y NOMBRES:				MASCULINO	
				FEMENINO	
Fecha de nacimiento/...../.....	Fecha actual/...../.....	Edad	

Grado		Inicial		NIVEL SOCIO ECONÓMICO			
Sección		Primaria		Bajo (NSB)	Medio Bajo (NSMB)	Alto (NSA)	

I.E.		UBICACIÓN	
------	--	-----------	--

TIPO		NIÑO PRESENTÓ O PRESENTA PROBLEMAS EN EL LENGUAJE ORAL		SE INTERESA POR LA LECTURA			
ESTATAL		SI	NO	SI	A VECES	NO	
PARTICULAR		¿Cuál?					
PARROQUIAL		ASISTE A TERAPIA DE LENGUAJE		¿TIENE PROBLEMAS DE MEMORIA?			
TURNO		SI	NO	SI	NO		
DIURNO		¿Presenta Problemas de aprendizaje?		¿Presenta problemas emocionales?			
TARDE		no	si	no	si		
LA MADRE TRABAJA FUERA DEL HOGAR		¿En qué?		¿Cuál?			
SI	NO						
¿En qué?							
Desarrollo Cognitivo							
Edad Mental							
Encefalo							
CI							
DIAGNOSTICO							

Colaboradores en la Adaptación: Dra. Esther Velarde, Dr. Anibal Meza, Dr. Ricardo Canales, Mg. Rosa Montoya, Mg. Herbert Robles, Lic. Carlos Arroyo, Lic. Ysabel Hernández, Lic. Elizabeth Sánchez, Lic. Jenny Carvo, Lic. María Ángela Barraza, Lic. Rosana Gómez, Lic. Angélica Salcedo, Lic. Graciela García, Lic. Regina Angulo, Est. Psic. Susana Lingán Huaman y Est. Psic. Sandra Patricia Meléndez Jara.

1. DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE FONEMAS:

Debes estar muy atento, vas a escuchar dos palabras y tendrás que decirme si son iguales o si no son iguales. Vamos a realizar unos ejemplos: pala – bala, vaso – paso...¿lo has entendido? Pues empezamos:

	A	E		A	E		A	E
1.pala-pala			5.ñapa-ñapa			9.lara-lara		
2.lapa-lapa			6.tia-tia			10.sapo-sapo		
3.bate-bate			7.cola-gola			11.soco-foco		
4.cuma-cuma			8.yate-chate			12.colle-colle		

ACIERTOS=		ERRORES =		PUNTUACIÓN A-E=	
-----------	--	-----------	--	-----------------	--

2. ASPECTOS FONOLÓGICOS:

Tu tarea ahora va a consistir en repetir las palabras que yo te vaya diciendo ¿Entendido? Empezamos:

a) Silabas Directas	b) Silabas inversas y mixtas	c) Silabas complejas (-+)	d) Silabas complejas (+)	e) Palabras largas con silabas complejas
A	A	A	A	A
1. Pino	10. Manta	19. Broma	28. Blusa	37. Autobús
2. Chifa	11. Alto	20. Grupo	29. Pluma	38. Periódico
3. Bote	12. Palma	21. Tigre	30. Blando	39. Calorífico
4. Loro	13. Falta	22. Cristal	31. Cable	40. Estrellado
5. Seda	14. Vuelta	23. Grande	32. Planta	41. Acaudalado
6. Ceno	15. Arma	24. Cofre	33. Fuente	42. Transformación
7. Lija	16. Cosme	25. Prado	34. Clima	43. Cosmopolita
8. Raya	17. Pierna	26. Trampa	35. Flaco	44. Frigorífico
9. Sierra	18. Carta	27. Dragón	36. Globo	45. Farmacológico
Punt.a):	Punt.b):	Punt.c):	Punt.d):	Punt.e):
Puntuación (se concede un 1 por acierto y P.D. es la suma de los aciertos de los 5 apartados):				
				PT

3. ASPECTOS SINTÁCTICOS:

- a) **Memoria Verbal de Oraciones** (Terminar después de 2 fracasos consecutivos): Ahora debes repetir la oración que yo te diga. Empezamos:

Ejemplo: Tengo un gorro verde.	0-1-2
1. Me gusta dibujar y hacer deporte.	
2. Estuve jugando en el parque con un tren eléctrico.	
3. Es divertido ir de campamento llevando una carpa grande.	
4. A mi amigo Pedro le dieron una patada en la rodilla.	
5. En la escuela recojo mis trabajos antes de salir al recreo.	
PUNTUACIÓN	

b) Composición oral de oraciones dada una palabra (Terminar después de 2 fracasos consecutivos).

Ahora tú debes decir una oración con una palabra que yo te diga. Veamos un ejemplo:

Ejemplo. Libro	"Me gustan los libros con dibujos"	0-1-2
1. Circo		
2. Regalo		
3. Foto		
4. Colores		
5. Película		
PUNTUACIÓN		

c) Descripción de acciones:

Situación o acciones que describe	
Lámina 1. Ahora quiero que mires esta lámina y me digas situaciones o acciones que ahí ocurren (El parque)	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
Lámina 2. Ahora debes hacer lo mismo pero con esta lámina de la playa (La playa)	6.
	7.
	8.
	9.
	10.
PUNTUACIÓN	

6. ASPECTOS SEMÁNTICOS:

a) VOCABULARIO I: Señalar dibujos por su definición.

Mostrando la Lámina III pedimos al alumno que señale los objetos que corresponden con la definición.

	0-1
1. Señala lo que sirve para dar luz. (foco)	
2. Señala lo que sirve para hundir clavos. (martillo)	
3. Señala lo que sirve para ver las cosas aumentadas de tamaño. (lupa)	
4. Señala lo que es un medio de transporte aéreo. (avión)	
5. Señala la forma geométrica que tiene cinco puntas. (estrella)	
PUNTUACIÓN	

Expresar el significado de palabras. (Terminar después de 3 fracasos
lebes decime qué es o qué significan cada una de las palabras que yo te

[illegible]

c) **COMPRESIÓN ORAL DE NARRACIONES:** Recordando la NARRACIÓN que te acabo de leer debes contestar a las siguientes preguntas:

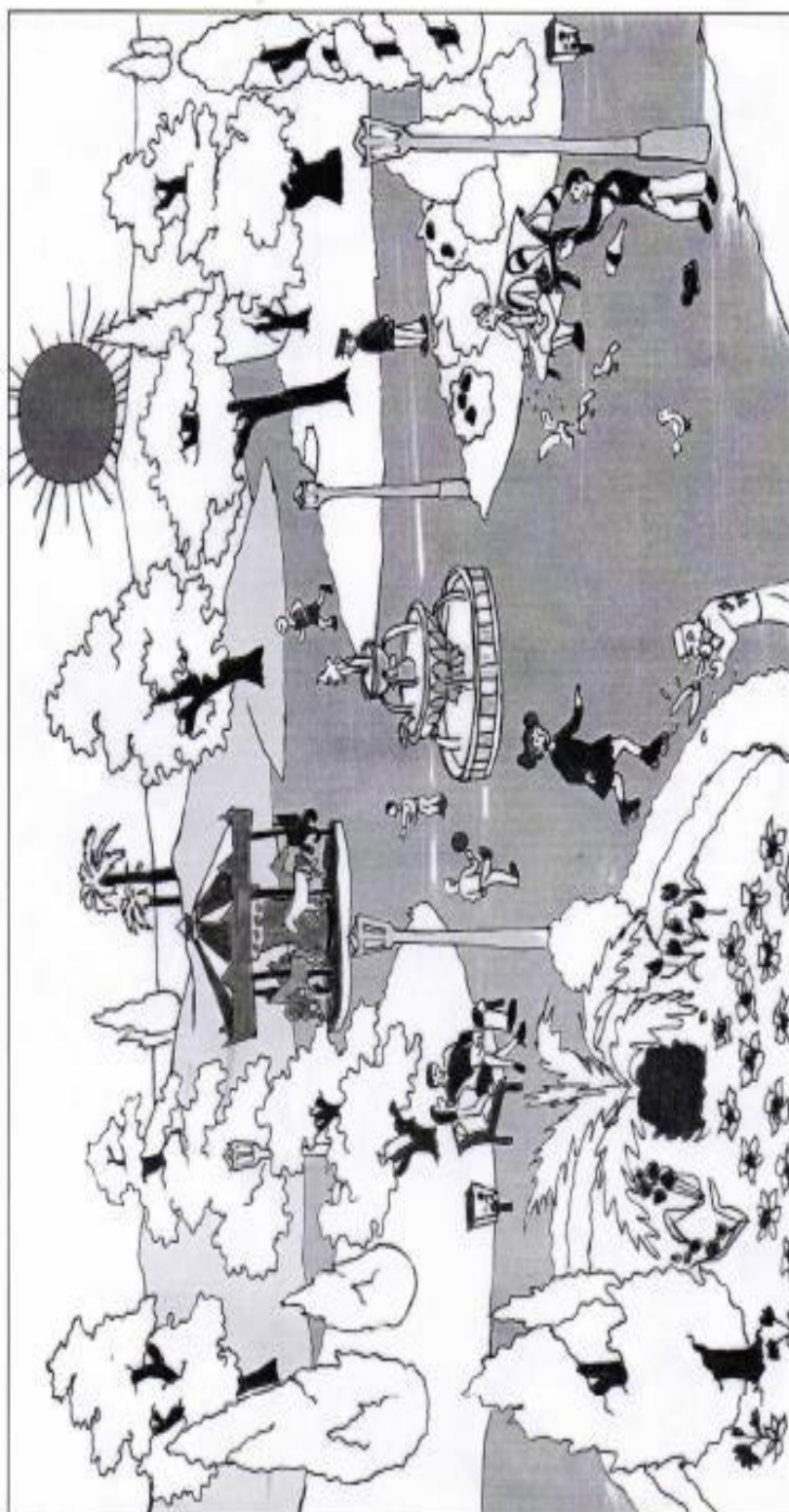
PREGUNTAS	RESPUESTA	0-1
1. ¿Cómo se llama el niño de la historia?		
2. ¿Qué le pasa al pequeño pajarito?		
3. ¿Dónde lo llevó Beto?		
4. ¿Con qué alimentó al pajarito? (*)		
5. ¿Qué hizo el pajarito para agradecer a Beto que le había salvado la vida?		

PERFIL DE DESARROLLO Y ERRORES	PUNTUACIÓN
--------------------------------	------------

PUNTAJES DIRECTOS OBTENIDOS											Total PD
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA	ACIERTOS				ERRORES				ACIERTOS - ERRORES		
ASPECTOS FONOLÓGICOS	SILABAS DIRECTAS		S. INVERSAS Y MIXTAS		SILABAS COMPLEJAS (R)		SILABAS COMPLEJAS (L)		PALABRAS LARGAS CON SILABAS COMPLEJAS		
ASPECTOS SINTÁCTICOS	Memoria verbal de oraciones				Composición oral de oraciones dada una palabra				Descripción de acciones		
ASPECTOS SEMÁNTICOS	Vocabulario I				Vocabulario II				Comprensión oral de narraciones		
TOTAL DE TODA LA PRUEBA											

LÁMINA I. EL PARQUE

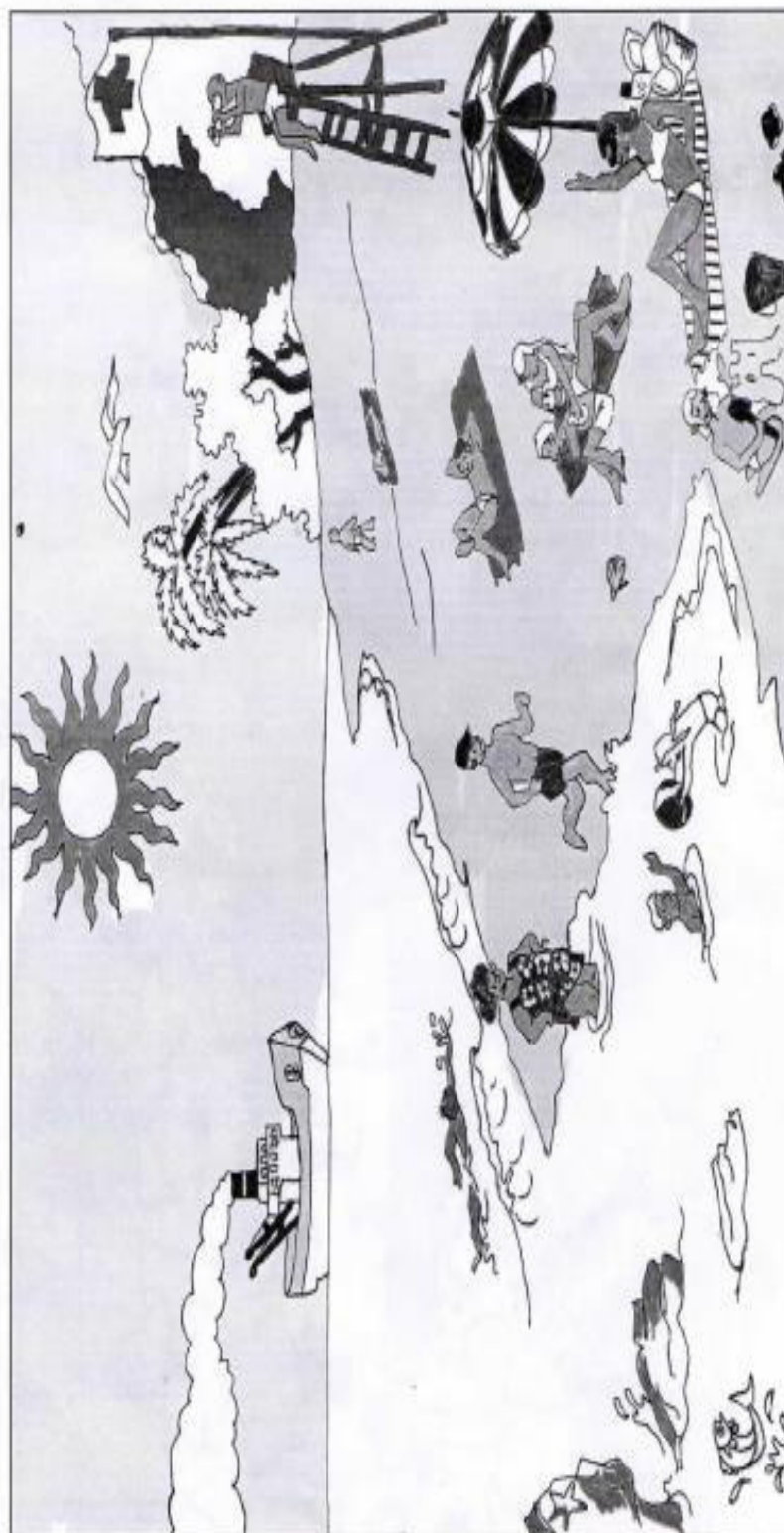
Descripción de acciones



I.S.B.N.: 978-84-9727-277-3 • Depósito Legal: M-18.158-2008 • Printed in Spain.
 © Editorial EOS. Avda. Reina Victoria, 8. 2ª planta. 28003 Madrid • eos@eos.es • www.eos.es • 91 554 12 04
 Es propiedad. Reservados todos los derechos. Prohíbida la reproducción parcial o total por cualquier procedimiento reproductor.

LÁMINA II. LA PLAYA

Descripción de acciones



I.S.B.N.: 978-84-9727-277-3 • Depósito Legal: M-18.158-2008 • Printed in Spain.

© Editorial EOS. Avda. Reina Victoria, 8, 2ª planta, 28003 Madrid • eos@eos.es • www.eos.es • 91 554 12 04

Es propiedad. Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier procedimiento reproductor.



LÁMINA III
Aspectos semánticos

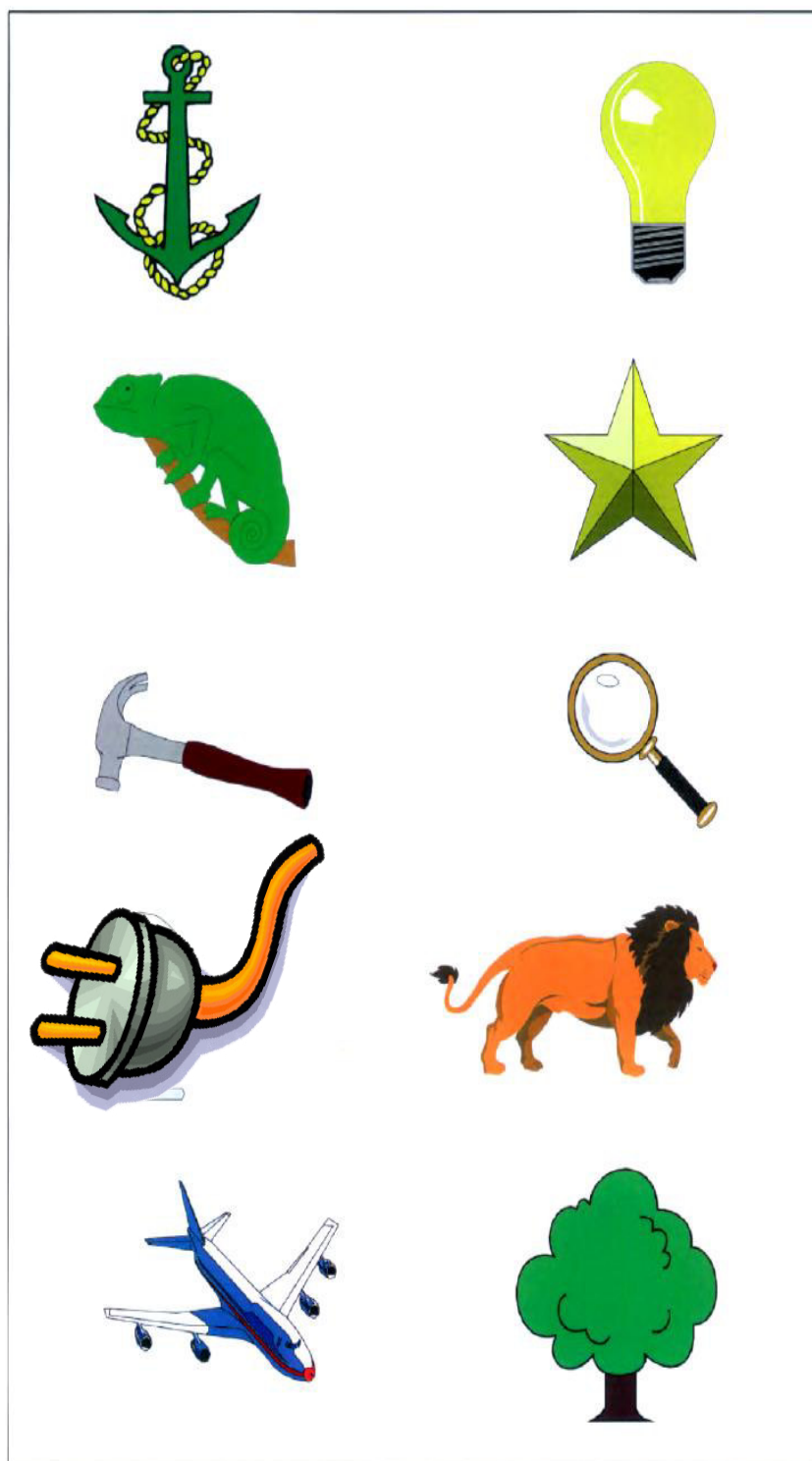


LÁMINA IV
Texto de comprensión oral de narraciones

Hace mucho tiempo, un niño llamado **Beto** que vivía con sus padres en una casa de campo, se encontró un pequeño pajarito que **no sabía volar**. Se lo llevó **a una cabaña** que Beto había construido encima de un árbol, y todos los días le daba de comer algunos **gusanitos** y **granos de trigo**. A las pocas semanas, Beto decidió echar a volar al pajarito, así que lo lanzó al aire y el pajarito voló muy alto. Desde aquel día, el pajarito volvía a **visitar al amigo** que le había salvado la vida.

ANEXO 3

FICHA SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL

1.Nombre de la escuela			2.Ubicación:		
3.Grado Escolar			4. Turno		
5.Edad		6.Género	Masculino ()	Femenino ()	
7. Lengua materna (que aprendió en los primeros años)		Castellano ()	Quechua ()	Shipibo()	
Otro ()					
8. Lengua que habla en actualidad.	Castellano ()	Quechua ()	Quechua y castellano ()	Shipibo()	
Otro ()					
9.Región/ Provincia de procedencia					
10. Distrito donde reside					
11.Tipo de vivienda	Casa ()	Departamento en edificio ()	Quinta ()	Otro:.....	
12.Situación de la vivienda	Propia ()	Alquilada ()	Alquiler-venta ()	Prestada ()	
13.Servicios con que cuenta la vivienda	Luz ()	Teléfono ()	Internet ()	Cable ()	
	Agua ()	Desagüe ()	Gas por tubería ()		
14.Cómo obtiene ingresos la familia	Agricultura ()	Transporte()	Comercio ()	Otro:	

15. Donde nacieron los padres	Papá nació en:	Mamá nació en:	
16. Tipo de zona donde su ubicaba casa de padres:	Urbana ()	Rural ()	17. Lengua materna de los padres	Papá	Mamá
				Castellano ()	Castellano ()
				Quechua ()	Quechua ()
				Shipibo ()	Shipibo ()
				Otro ()	Otro ()
18. Ocupación de padres	Papá:	Mamá:	
19. Grado de instrucción de padres:		Papá:		Mamá:	
		a) Primaria	a) Primaria		
		b) Secundaria	b) Secundaria		
		c) Analfabeto	c) Analfabeto		



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Padre (Madre) de Familia o Tutor:

Yo, ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI, con código docente 0A0400, soy responsable de una investigación titulada: ***FUNCIONES COGNITIVAS, HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS Y LECTORAS EN ESTUDIANTES BILINGÜES Y MONOLINGÜES DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA***

Por lo que aplicaremos algunas pruebas de evaluación de razonamiento analógico, lenguaje oral y lectura. En tal sentido, solicitamos su apoyo permitiendo que su hijo(a) pueda ser evaluado.

Esto nos ayudará a proponer mejoras en la educación peruana. También haremos llegar a la institución Educativa los resultados encontrados.

Gracias por la posibilidad de mejorar la educación peruana a través de la investigación, cordialmente,

ESTHER MARIZA VELARDE CONSOLI
DOCENTE INVESTIGADOR
CÓDIGO DOCENTE 0A0400

Si Ud, nos autoriza por favor llenar el presente documento:

Yo.....Padre, madre, o tutor del
niño(a).....

Acepto que mi hijo (a) o niño(a) a mi cargo pueda ser evaluado en razonamiento analógico, lenguaje oral y lectura, hecho que lo respaldo con mi firma.

.....
FIRMA DEL PADRE O TUTOR